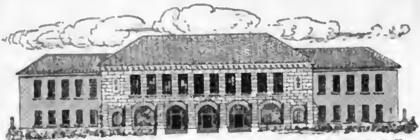
# Zeitschrift für Kinderforsch...



# Die Kinderfehler.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung

## der pädagogischen Pathologie.

Im Verein mit

Dr. med. J. L. A. Koch und Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer

herausgegeben

von

Institutsdirektor J. Trüper und Rektor Chr. Ufer.

**Achter Jahrgang.**
1. Heft.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1903

Preis des Jahrgangs (6 Hefte von je 3 Bogen)
**4 M.**

# Inhalt.

**A. Abhandlungen:** Seite



**B. Mitteilungen:**



**C. Literatur:**



---

Abhandlungen sind zu senden an Institutsdirektor **J. Trüper**, Sophienhöhe bei Jena, Mitteilungen und Buchbesprechungen an Rektor **Chr. Ufer** in Altenburg S.-A.

# Die Kinderfehler.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung

## der pädagogischen Pathologie.

Im Verein mit

Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch und Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer

herausgegeben

von

Institutsdirektor J. Trüper und Rektor Chr. Ufer.

**Achter Jahrgang.**

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1903

# Inhalt.

**A. Abhandlungen:**



**B. Mitteilungen:**

## A. Abhandlungen.

### 1. Die erbliche Belastung bei den Psychopathien.

Von
Dr. **J. L. A. Koch,** Staatsirrenanstaltsdirektor a. D.

Die erbliche Belastung und immer wieder die erbliche Belastung! Wie oft hört und liest man doch von der erblichen Belastung geisteskranker oder psychopathisch minderwertiger Personen. Und Ärzte wie Laien: wieviel und wie Richtiges und Wohlbewiesenes glauben sie doch beigebracht zu haben, wenn sie von einem Menschen, der an einer Psychose (einer Geisteskrankheit) oder an einer psychopathischen Minderwertigkeit leidet, aussagen, dafs er erblich belastet sei. Und in Wahrheit: wie wenig und wie Falsches ist doch oft damit gesagt. Wie über die Mafsen gedankenlos wird der Begriff der erblichen Belastung so häufig verwertet!

Ja, es ist gewifs: die erbliche Belastung spielt bei den Psychopathien eine grofse, sie spielt in unserer Zeit eine unheimlich grofse Rolle. Aber nur um so mehr sollte man sich davor hüten, auch da von erblicher Belastung als von einer erwiesenen Tatsache zu reden, wo blofs die *Möglichkeit* besteht, dafs eine solche Belastung vorliegt. Und noch viel mehr sollte man sich davor hüten, von erblicher Belastung zu reden, wo es im voraus *schlechterdings unmöglich* ist, dafs eine erbliche Belastung entstehen konnte. Leider hütet man sich vor solchen Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten gar nicht. Auf diese Dinge machte ich schon vor langer Zeit aufmerksam, und ich wies auch seither immer wieder einmal aufs neue darauf hin, aber, soweit ich sehen kann, mit wenig Erfolg. Es wird not tun, dafs wir zum Beginn dieser Untersuchungen noch einmal darauf zurückkommen.

Wenn man über einen Menschen, der an einer Psychopathie (einer Psychose oder einer psychopathischen Minderwertigkeit) leidet, aussagt, dafs er erblich belastet sei, so meint man damit, dafs bei einem oder bei mehreren seiner Eltern und Voreltern oder auch bei Seitenverwandten von ihm ebenfalls nicht alles in Ordnung war, dafs vielmehr auch in seiner Blutsverwandtschaft eine Nervenkrankheit oder mehrere Nervenkrankheiten (Geisteskrankheiten, psychopathische Minderwertigkeiten, andere breitere Nervenleiden) bestanden und beziehungsweise noch bestehen, und dafs die in seiner Verwandtschaft bestehenden Nervenleiden auf dem Wege der Vererbung zur Ursache wurden, dafs auch er selbst nervenleidend, speziell also psychopathisch geworden ist.

Ein solcher Zusammenhang findet sich nun bei Personen, die in der geraden Linie verwandt sind, in der Tat oft genug. Da ist z. B. ein Mann, dessen Mutter zur Zeit der Konzeption und als sie mit dem Kinde schwanger ging, an einem konstitutionellen Nervenleiden litt, etwa an einer (psychopathisch minderwertigen) Hysterie. Die konstitutionelle Schädigung des Nervensystems seiner Mutter hat sich auf diesen Mann vererbt und infolgedessen wird auch er hysterisch, vielleicht schon als Knabe, vielleicht auch erst später. Es kann sich zufolge der ererbten Schädigung seines Nervensystems[1]) auch ein anderer krankhafter Zustand bei ihm einstellen als die Hysterie, an der seine Mutter litt. Das wird sogar mit überwiegender Wahrscheinlichkeit der Fall sein. Er kann z. B. epileptisch werden. Er kann auch irrsinnig oder idiotisch werden oder eine psychopathische Minderwertigkeit davontragen, die nicht hysterischer Natur ist. Und solcher Dinge eines oder gar eine Verbindung solcher Dinge stellt sich ein, sei es, dafs das die ererbte Schädigung für sich allein bewirkte, sei es, dafs noch andere Schädlichkeiten als Gelegenheitsursachen dazu mithalfen.

Wenn man also von jemand, der nervenkranke Vorfahren hat und der nun selbst irgend einmal geisteskrank wird, sagt, er sei erblich belastet, so hat man alles Recht, so zu sagen, vorausgesetzt nur, dafs man den Nachweis geliefert hat, dafs die Schädigung des Nervensystems vom betreffenden Menschen in der Tat eine ererbte oder doch mit eine ererbte war. Leider nur pflegen sich mit einem

[1]) Wir haben hier immer nur solche Fälle im Auge, wo ein krankhafter Schade besonderer Art, wo ein eigentliches Nervenleiden bei den Vorfahren besteht, und lassen andere Fälle aus dem Spiel, z. B. die Fälle, wo allgemein schwächliche Eltern ihre allgemeine Schwächlichkeit und damit auch eine gewisse Schwächlichkeit des Nervensystems auf Nachkommen vererben.

solchen Nachweis nicht blofs die meisten Laien, sondern auch die meisten Ärzte gar nicht erst lange aufzuhalten. Oder vielmehr: der Nachweis ist ihnen in jedem solchen Falle eben damit schon geliefert, dafs ein Nervenleiden (speziell gar eine Psychopathie) in der Aszendenz und eine Geisteskrankheit bei dem Deszendenten konstatiert ist. Sie sind erstaunt, wenn man noch mehr verlangt. In allen solchen Fällen ist ja doch die Sache, so meinen sie, ohne weiteres völlig klar: hier ist ein idiotischer Knabe, ein in konstitutionell rezidivierender Weise[1]) melancholisches Mädchen, ein paralytischer Mann; die Mutter des Knaben war epileptisch, der Vater des Mädchens war paranöisch, der Grofsvater des Mannes litt einmal an Delirium tremens: **also** sind jene beiden Kinder und ist dieser Mann erblich belastet. Ja, wenn das nur gewifs wäre, wenn das nur notwendig immer so sein müfste! Aber nicht in jedem Falle, wo der Vater oder die Mutter eines Kindes, um nur von diesen zu reden, zur Zeit der Zeugung desselben, und beziehungsweise zur Zeit der Schwangerschaft, nervenleidend war, — nicht in jedem solchen Falle wird ein Nervenschade nun auch auf dieses Kind und etwa auch auf Geschwister von ihm oder auf alle seine Geschwister vererbt. Wenn aber auf ein Kind, das nervenleidende Eltern hat, nichts überging, keine Schädigung der Nerven überging, und es erwirbt im Laufe seines Lebens aus ganz andern Gründen eine Geisteskrankheit, z. B. durch eine Vergiftung, so kann man in einem solchen Falle doch nicht sagen, diese Geisteskrankheit sei die Folge einer erblichen Belastung.[2]) Man sollte wenigstens meinen, dafs man das nicht sagen könne. Allein, manchen guten Leuten, denen die bei der Aszendenz vorhandenen Nervenleiden und die Psychopathien bei der Deszendenz immer ganz selbstverständlich durch die eiserne Klammer der erblichen Belastung verbunden sind, manche gehen so weit, jene Klammer verknüpft ihnen die betreffenden Vorkommnisse so ohne alle Wahl, dafs sie erbliche Belastung nicht nur bei Fällen wie der letztgedachte, sondern selbst da noch behaupten, wo jemand erst nach der Geburt seines »erblich belasteten« Deszendenten nervenkrank, speziell geisteskrank oder

[1]) Vergl. hierzu die im Jahre 1889 erschienene 2. Aufl. meines Leitfadens der Psychiatrie und meine 1890 erschienene Spezielle Diagnostik der Psychosen.

[2]) Selbst eine angeborene Disposition zu Psychopathien oder etwa auch eine angeborene Idiotie mufs in hergehörigen Fällen nicht immer notwendig auf einer vererbten Schädigung beruhen, der Fötus kann sich vielmehr krankhaft entwickeln, ohne dafs der Zustand der nervenkranken Mutter oder des nervenkranken Vaters irgend eine Schuld daran trägt. Das kann da ebensogut geschehen wie bei den Kindern gesunder Eltern.

psychopathisch minderwertig wurde! Wenn aber ein Mensch, der in seinem Nervensystem vordem völlig gesund war, etwa durch einen Fall auf den Kopf oder durch Alkoholmifsbrauch eine Geisteskrankheit oder ein anderes Nervenleiden erwirbt: wie soll er es denn angreifen, um die Schädigung seines Nervensystems auf Kinder zu vererben, die auf die Welt kamen, ehe er auf den Kopf stürzte und ehe er sich dem Trinken ergab?

Es kommt aber noch dicker. — Wenn man von diesem oder jenem Menschen, der von einem konstitutionell nervenleidenden Vater gezeugt wurde und sich später als psychopathisch erwies, ohne weiteres sagt, er sei erblich belastet, so liegt doch wenigstens die Möglichkeit vor, dafs dem so ist; ja, wenn das Nervenleiden des »belastenden« Vaters wirklich ein konstitutionelles Leiden war, so ist im voraus ein gewisser Grad von Wahrscheinlichkeit vorhanden, ist die Vermutung gerechtfertigt, dafs der Betreffende erblich belastet sei. Aber wie verhält es sich z. B. dann, wenn man einen psychopathischen Menschen als erblich belastet bezeichnet lediglich nur deshalb, weil ein Onkel von ihm auch nervenleidend war, und vielleicht auch gar erst nach der Geburt des Neffen nervenleidend wurde? Lediglich nur deshalb! Es kommt oft genug vor, dafs man derartiges ausspricht. Blofs das kommt nicht vor, dafs es je einmal wahr wäre. Und es wird auch dadurch nicht zu etwas Möglichem gemacht, dafs sich sogar die »Wissenschaft« der Sache angenommen hat und ganz unbefangen die erbliche Belastung durch Seitenverwandte aufgestellt, der betreffenden Vererbung auch einen schönen Namen gegeben hat, nämlich den Namen: Kollaterale Vererbung, beziehungsweise Belastung. Aber vom Blute, so wollen wir einmal sagen, vom Blute des Onkels oder der Tante oder ihrer Kinder, meiner Vettern und Basen, ist nichts in mir und kann nichts auf mich übergehen aufser durch Transfusion. Wenn also der Onkel eines psychopathischen Mannes ebenfalls an einer Psychopathie oder wenn er sonst an einem Nervenübel leidet: was tut man dann, wenn man lediglich nur deshalb den Neffen erblich belastet nennt? Nun, man tut damit mindestens etwas recht Unnötiges, Schiefes und Mifsverständliches. Entweder behauptet man damit — und das ist geradezu töricht —, es sei eine körperliche Beschaffenheit von dem Onkel auf den Neffen übergegangen, was doch ganz unmöglich ist — man denke doch nur ein wenig nach — oder man will einfach die Tatsache feststellen, dafs der Herr Onkel auch nervenleidend war. Das könnte man aber auf einem einfacheren, weniger mifsverständlichen und im tiefsten Grunde weniger unrichtigen Wege tun als mit einer solchen Um-

biegung und Neuverwendung eines an anderem Orte passenden technischen Ausdrucks. Warum nennt man denn die psychopathischen Bekannten jenes Onkels, die nicht mit ihm verwandt sind, oder einen ihm nicht verwandten psychopathischen Soldaten, der in seiner Kompagnie dient, nicht auch erblich belastet, von ihm erblich belastet? Man hätte das gleiche Recht dazu.

Wenn es nun aber auch keine kollaterale Vererbung gibt und geben kann, so kann doch wenigstens ein Zusammenhang bestehen zwischen dem Nervenleiden des Onkels und dem Nervenleiden seines Neffen. Dabei bleibt aber alles stehen, was ich oben sagte; denn dieser Zusammenhang ist niemals ein ursächlicher Zusammenhang.

Der Vater des mit dem Neffen blutsverwandten Onkels ist der Grofsvater des Neffen; die Mutter des Onkels ist des Neffen Grofsmutter. Vom Grofsvater aber und von der Grofsmutter kann ich durch meine Eltern hindurch eine Nervenschädigung ererben, und mein Onkel kann sie auch von ihnen ererben. In einem solchen Falle hat also nicht der Onkel etwas auf den Neffen übertragen, aber der gleiche Vorfahre oder mehrere Vorfahren haben auf den Onkel wie auf den Neffen eine Schädigung des Nervensystems vererbt, die Quelle ihres Leidens ist ein und dieselbe. Wo sich aber die Sache in dieser Weise verhält, da kann es wohl auch vorkommen, dafs nur die bei dem Onkel und die bei dem Neffen auftretenden Störungen deutlich genug sind, um von der Umgebung derselben bemerkt zu werden, beziehungsweise dafs ihre Umgebung nur das Leiden dieser beiden, nicht aber auch das des Grofsvaters oder der Grofsmutter zu erkennen befähigt war oder in Erfahrung zu bringen vermochte. So wird denn immerhin in jedem Falle, wo der (blutsverwandte) Onkel wie der Neffe nervenleidend ist, ein Anlafs vorliegen, zwar nicht ohne weiteres anzunehmen, dafs beim Neffen eine erbliche Belastung vorhanden sei, aber nachzusehen, ob sie nicht vorhanden sein möchte, nämlich eine erbliche Belastung nicht vom Onkel her, aber eine Belastung von dem Vorfahren her, der auch den Onkel belastet hat. Und wenn nun gar auch noch Geschwister des Onkels und Kinder von ihm nervenkrank sind und etwa auch Geschwister des Neffen, so steigt natürlich schon dadurch, noch ganz abgesehen von weiteren Anhaltspunkten, die Wahrscheinlichkeit sehr, dafs die in der betreffenden Familie verbreitete Nervenschädigung eine Schädigung ist, die sich vererbt hat, und dafs an ihr auch der Neffe teilnahm.

* * *

Wir halten uns nun des weiteren ausschliefslich an das, was auf unserem Gebiet in der Tat erbliche Belastung ist, und fragen zunächst, worin denn nun diese erbliche Belastung besteht und ob und wie sie sich zu erkennen gibt.

Die Vorstellungen, die man über diesen Gegenstand hat, sind zum Teil recht unklare Vorstellungen. Man hegt vielfach den mehr oder weniger dunkeln Gedanken, es sei eben die Psychopathie, z. B. der Irrsinn, der bei einem von nervenkranken Vorfahren abstammenden Menschen im Verlaufe seines Lebens auftritt, es sei eben sie und nur sie die erbliche Belastung. Dann wäre die Belastung ein Nichts bis dahin, wo der Irrsinn auftritt. Dringt man aber mit seinem Nachdenken tiefer ein, so meint man doch oft, die Belastung sei zwar von frühauf vorhanden, aber sie sei nicht merkbar, sie könne nicht festgestellt werden bis dahin, wo der Irrsinn ausbricht. Diese beiderlei Vorstellungen sind nicht richtig. Ich werde dies im Zusammenhang mit andern Dingen sofort nachweisen.

Wer belastet ist, auf dem liegt eine Last, und wenn er erblich belastet ist, so ist die Last notwendig eine angeborene; im späteren Leben kann sie nicht mehr über ihn kommen. Und diese Last ist kein blofser Gedanke, sondern etwas Wirkliches auch aufserhalb der Vorstellung. Es fragt sich also nur, ob dieses Wirkliche von der Umgebung des erblich Belasteten, speziell ob es vom Arzte bemerkt und aufgezeigt werden kann, oder ob es zwar vorhanden ist, aber an sich selbst und in seiner Wirkung verborgen bleibt bis dahin, wo sich in den späteren Lebensjahren des Belasteten eine Psychopathie bei ihm einstellt.

Wenn man überlegt, worin dieses Wirkliche wohl bestehen möge, so steht natürlich das im voraus fest, dafs es eine Schädigung des Nervensystems sein müsse. Aber das Nervensystem kann auf zweierlei Weise geschädigt sein. Entweder ist sein grob-anatomischer Aufbau, beziehungsweise seine mikro-anatomische Struktur fehlerhaft, und es sind zufolge des pathologischen Baues des Gehirns auch seine Leistungen abnorm, oder der makro-anatomische wie der mikro-anatomische Aufbau des Gehirns ist von der richtigen Art, aber es fehlt an der richtigen mikro-chemischen Beschaffenheit des Gehirns (was schliefslich natürlich wohl nicht ohne irgend welche mikro-physikalische Rückwirkung bleiben kann), und es sind infolgedessen die Funktionen des Gehirns fehlerhaft.

Man sollte nun vermuten, dafs ein erblich belasteter Mensch, der die bekannten anatomischen Degenerationszeichen in mehr oder weniger grofser Anzahl an seinem Leibe mit sich herumträgt, solche

Degenerationszeichen auch an seinem Gehirn aufweisen werde, und dafs sie die Ursache seiner psychischen Anomalien seien. Nun kann er möglicherweise anatomische Degenerationszeichen an seinem Gehirn in der Tat haben. Aber von hier aus kommen wir nicht weiter. Diese Degenerationszeichen sind nicht das, worauf es hier ankommt. Und grob anatomische und mikro-anatomische Abänderungen, welche hier in Betracht kämen, findet man — abgesehen von der Idiotie aus erblicher Belastung — bei den Sektionen erblich belasteter Menschen nicht, soweit eben ihre ererbte Belastung in Betracht kommt. Man findet sie wenigstens bis jetzt nicht. — So bleibt denn vorerst nichts übrig als die Annahme, dafs die fehlerhaften Funktionen der belasteten (nicht-idiotischen) Gehirne auf mikro-chemischen Abweichungen vom Normalen beruhen (die dann des weiteren auch bei der Idiotie vorhanden sein können), beziehungsweise auf den Stoffwechselanomalien und der Selbstvergiftung, welche die Folge dieser mikro-chemischen Anomalien der Zellen sind.

Man hätte also wohl immer in einer ererbten mikro-chemischen Fehlerhaftigkeit des Gehirns dessen erbliche Belastung zu erblicken? Diese Frage kann nicht schlechthin bejaht werden. Es kann allerdings am letzten Ende lediglich nur eine Fehlerhaftigkeit im Stoffwechsel des Gehirns selbst sein, was die Anomalien in den psychischen Leistungen eines Menschen bewirkt, aber der abnorme Stoffwechsel im Gehirn kann unter Umständen auch anderswo herstammen als aus der Anlage des Gehirns selbst. Es ist als möglich denkbar, dafs die ursprüngliche Last nicht auf die Nerven, sondern auf andere Organe des Körpers gelegt ist, und dafs die Alteration des Gehirnstoffwechsels auf einer Vergiftung beruht, die von andern, ursprünglich mikro-chemisch geschädigten Organen herkommt, also beruht auf einer sekundären Änderung in der Mikrochemie des Gehirns. In Wahrheit wird wohl beides vorkommen: ursprüngliche chemische Anomalien im Nervensystem selbst (oder auch im Nervensystem) und ursprüngliche chemische Anomalien in andern Organen und dann erst von hier aus eine Schädigung des Gehirns.

Dem Leser ist nicht entgangen, dafs der letzte Absatz etwas hypothetisch gehalten ist. Dieser hypothetische Charakter des vorhergehenden Absatzes entspricht aber der tatsächlichen Lage der Dinge. Wir vermögen diese abnormen chemischen Konstitutionen und die aus ihnen entspringenden Ernährungs- und Stoffwechselanomalien, deren Vorhandensein in dieser oder jener Gestalt wir nach dem derzeitigen Stande unseres Wissens gleichwohl auf das bestimmteste annehmen müssen, vorerst nicht aufzuzeigen und jeweils

nach ihrer Eigenart zu bestimmen. Wir können dies weder durch chemische Reaktionen, noch durch sonst etwas bewerkstelligen.

So könnte man nun meinen, daſs das Wirkliche, worin die erbliche Belastung sich ausdrückt, in der Tat eben doch niemals als vorhanden nachgewiesen werden könne, so lange nicht im späteren Leben eines Belasteten eine Psychopathie auftrete. Aber dem ist nicht so. Diese Annahme ginge zu weit. Die hier in Betracht kommenden Produkte eines abnormen Stoffwechsels und was diesen Stoffwechsel bedingt, das alles können wir allerdings nicht vorzeigen; aber wir können schon frühe, schon sehr frühe im Leben der Belasteten die Folgen der Belastung zeigen, die uns für sich allein oder in ihrem Zusammenhang mit anderem gestatten, auf die erbliche Belastung zurückzuschlieſsen; wir können also wenigstens das Vorhandensein der Belastung nachweisen.

Zwei Reihen von Erscheinungen sind es, die jenen Rückschluſs ermöglichen und beziehungsweise ermöglichen helfen: erstens eine Reihe von sogenannten funktionellen Degenerationszeichen auf dem körperlichen Gebiet, zweitens eine Reihe von abnormen psychischen Erscheinungen. — Diese Erscheinungen treten zu bestimmten, verschiedenartigen Krankheitsbildern zusammen.

Zufolge der erblichen Belastung, die schon während des Fötallebens eines Kindes irgendwie auf den Nerven des Kindes liegt, kommt dasselbe entweder geisteskrank und zwar speziell mit einer angeborenen Idiotie zur Welt (ein Irrsinn kann es nicht sein), mit einer Idiotie, die sich bei der Entwicklung des Kindes sehr bald und desto früher bemerkbar macht, je höher ihr Grad ist, oder spricht sich die ererbte Schädigung der Nerven in einer psychopathischen Minderwertigkeit aus, die ebenfalls meist schon frühe, schon beim Säugling, erkannt werden kann.

Wir verfolgen die Idiotie, diejenige Idiotie, in der sich ein ererbter Schade des Nervensystems ausdrückt, nicht weiter, halten uns vielmehr im nachfolgenden ausschlieſslich an die psychopathischen Minderwertigkeiten, die zufolge ererbt-angeborener Schädigungen des Nervensystems als der Ausdruck solcher Schädigungen des Nervensystems auftreten.[1])

Von der ererbt-angeborenen Idiotie also abgesehen, spricht sich die erbliche Belastung in einer psychopathischen Minderwertigkeit aus. Sie spricht sich nahezu in jedem Falle merkbar darin aus. Man

[1]) Wir reden also auch nicht von Schädigungen, die zwar angeboren, aber nicht im engern und engsten Sinne ererbt sind.

mufs zwar nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft unter den psychopathischen Minderwertigkeiten immer noch die latente psychopathische Disposition zulassen, denn in vereinzelten Fällen vermag man bei erblich belasteten Menschen eine psychopathische Minderwertigkeit nicht mit Sicherheit zu erkennen, und kann nur später, wenn eine Psychopathie bei ihnen ausbricht, aus den einzelnen (somatischen und psychischen) Erscheinungen und dem Verlaufe der Krankheit den Rückschlufs machen, dafs eine erbliche Belastung bestanden habe. Ich vermute aber, dafs die kleine Zahl der Belasteten mit angeborener latenter psychopathischer Minderwertigkeit durch den Fortschritt der Wissenschaft immer kleiner werden wird. Man wird lernen, manches, was sich jetzt noch verbirgt, ans Licht zu bringen. Doch mag es immerhin sein, dafs ein Rest von latenter psychopathischer Disposition auch später noch übrig bleiben wird. Wirkliche Latenz wäre da z. B. möglich — um nur eines anzuführen —, wenn schädigende Stoffwechselprodukte irgendwo im Körper zunächst nur in kleiner, noch nicht vergiftender Menge, und erst mit der Zeit (durch eigene Weiterentwicklung der Sache oder mehr unter der Mitwirkung von Gelegenheitsursachen) in gröfserer, vergiftender Menge produziert würden. Dann bliebe die erbliche Belastung bis dahin, wo das Gift wirklich als Gift auftritt, ohne merkbare Folgen für das Nervensystem, also auch ohne Ausdruck im psychischen Leben. Um sich derartige Dinge klar zu machen, darf man z. B. nur an eine ererbt-angeborene Gicht denken, deren spezifischen Stoffwechselprodukte zunächst keine sichtbaren Folgen auf den Körper haben, mit der Zeit aber — wenn diese Produkte im weitern Verlaufe der Krankheit in immer gröfserer Menge auftreten — zunehmend mehr schädigen.

Lassen wir nun des weitern, wie die ererbt-angeborene Idiotie, so auch die ererbt-angeborene latente psychopathische Disposition aus dem Spiel, so können wir des übrigen zunächst einmal sagen: die uns hier interessierende ererbte Schädigung eines belasteten Menschen findet ihren Ausdruck in dem Bestehen einer angeborenen psychopathischen Minderwertigkeit dieser oder jener Art; in dieser Minderwertigkeit gibt sie sich zu erkennen. Wo also in der Aszendenz[1]) für die entscheidenden Zeiten (der Zeugung und Schwanger-

[1]) Für die gewöhnlichen praktischen Zwecke halte ich es nicht für nötig, dafs man bei seinen diesbezüglichen Nachforschungen die gerade aufsteigenden Linien (die väterliche wie die mütterliche) weiter verfolgt als bis zu den Grofseltern des zu Untersuchenden. Noch weiter hinauf stehen ohnehin in der Regel keine oder doch keine zuverlässigen und brauchbaren Nachrichten mehr zu Gebot.

schaft) konstitutionelle Nervenleiden nachzuweisen sind, ein Deszendent aber anatomische Degenerationszeichen an sich trägt, jedenfalls aber frühe eine angeborene psychopathische Minderwertigkeit mit körperlichen funktionellen Degenerationszeichen und mit den charakteristischen psychischen Anomalien zu erkennen gibt, da ist man auch berechtigt, diese psychopathische Minderwertigkeit als das Produkt einer ererbten Schädigung, den Betreffenden also für erblich belastet zu erklären. —

Die psychopathische Minderwertigkeit, in der sich die ererbte Belastung eines Nervensystems ausdrückt, wird nun ihre weitern Schicksale haben. Entweder bleibt sie in ihrer Stärke im wesentlichen stationär, wobei sie aber selbstverständlich mit ihrem Träger einen Gang der Entwicklung (in ihrer Linie) durchmacht, oder nimmt sie unter günstigen Verhältnissen und heilsamen medizinisch-pädagogischen Einwirkungen mit der Zeit ab, oder auch kann sie sich steigern (eventuell bis zur Psychose). Das letztere, die Steigerung, kann eintreten aus Ursachen, die unausweichlich in der speziellen Natur der Schädigung selbst liegen, oder zufolge einer Beschaffenheit der Schädigung, bei der schon die gewöhnlichen Reibungen des Lebens genügen, eine Steigerung der Schädigung hervorzubringen, oder zufolge des Hinzutretens noch besonderer Gelegenheitsursachen. Dies leitet hinüber zu folgendem Gegenstand:

Die erbliche Belastung, durch die eine angeborene psychopathische Minderwertigkeit hervorgerufen wird, ist nun nicht blofs eben das, was die angeborene, früh erkennbare psychopathische Minderwertigkeit hervorruft, sondern sie bildet auch, sei es für sich allein, sei es in Verbindung mit der ihrerseits wieder zurückwirkenden primären psychopathischen Minderwertigkeit, sehr oft eine Prädisposition für das Eintreten noch weiterer Dinge, noch weiterer Psychopathien und psychopathischen Erscheinungen. Und diese Prädisposition ist es, die man unter Aufserachtlassung der angeborenen Minderwertigkeit häufig allein im Auge hat, wenn man von erblicher Belastung spricht. Sie hängt aber in der Luft, wenn man die angeborene, mehr oder weniger früh merkbare psychopathische Minderwertigkeit übersieht.

Selbstverständlich ist diese angeborene Prädisposition nicht das einzige prädisponierende Moment, das sich bei einem erblich belasteten Menschen finden kann. Über einen solchen Belasteten können vielmehr im Laufe seines Lebens — mit oder ohne seine Schuld und mit oder ohne Schuld seiner ererbt-angeborenen psychopathischen Minderwertigkeit — noch weitere prädisponierende Dinge kommen. Und selbstverständlich trägt nicht an jedem Eintreten einer Psycho-

pathie bei einem älteren Belasteten nun eben diese angeborene Prädisposition die Schuld oder auch nur die Mitschuld. Ein erblich belasteter Mensch kann auch ganz unabhängig von seiner Belastung, kann ohne jede Mitwirkung derselben eine Psychopathie (eine Psychose oder eine psychopathische Minderwertigkeit) erwerben, wie sie auch das »rüstigste« Nervensystem unter gleichen Umständen erwerben würde, z. B. einmal bei einer Vergiftung durch Influenzagift. In vielen Fällen, wo bei erblich belasteten Menschen im Laufe ihres späteren Lebens Psychopathien auftreten, trägt nun aber jeweils doch nur die vorhandene Prädisposition die Schuld oder andere Male wenigstens die Mitschuld, dafs Dinge, die unter Umständen ungünstig auf das Nervensystem einzuwirken vermögen, eine Psychopathie hervorrufen, die ohne die angeborene Prädisposition nicht eingetreten wäre oder sich weniger stark ausgebildet (auch wohl ihre besondere Färbung nicht angenommen) hätte. Interessant ist es aber, jedoch wohl verständlich und nebenbei tröstlich, dafs den zuletzt gedachten Fällen andere gegenüberstehen, wo kräftige Menschen trotz ihrer erblichen Belastung und ihrer angeborenen psychopathischen Minderwertigkeit widerstandsfähiger sind als manche gesunde Menschen, und infolge ihrer gröfseren Widerstandsfähigkeit[1]) manchen Gelegenheitsursachen nicht erliegen, denen dieser oder jener weniger widerstandsfähige gesunde Mensch nicht zu widerstehen vermöchte.[2])

* * *

Noch möchte ich einige Bemerkungen über das machen, was man auf unserem Gebiete als atavistische Vererbung zu bezeichnen gewohnt ist.

Wenn in einer Familie bei einem der Grofseltern — um nur von diesen zu reden — oder bei beiden Grofseltern ein Nervenleiden vorhanden ist, das bei der Deszendenz erbliche Belastung zu begründen vermag, so kommt es vor, dafs bei den Kindern der Grofseltern, also bei den Eltern der Enkel, keinerlei psychopathische (oder sonst nervöse) Erscheinungen gefunden werden, dagegen bei einem oder mehreren der Enkel wieder psychopathische Erscheinungen auftreten und bemerkt

---

[1]) Manchmal sogar auch noch zufolge von Rückwirkungen ihrer angeborenen Minderwertigkeit selbst. Vielleicht auch einmal zufolge eines spezifischen Schutzes, den ihre chemisch abgeänderten Nervenzellen gegen Angriffe von aufsen her gewähren mögen; wer weifs es?

[2]) Vergl. zu diesem ganzen Gegenstand auch die Lehre von den gemischten psychopathischen Minderwertigkeiten in meinem Lehrbuch über die psychopathischen Minderwertigkeiten und in anderen meiner Schriften.

werden, und zwar Erscheinungen, die sich als durch erbliche Belastung bedingt dokumentieren. In solchen Fällen redet man von atavistischer erblicher Belastung.

Gibt es nun wirklich solchen Atavismus?

Unbedingt wahr und gültig wäre der obige Satz für alle diejenigen Fälle, wo man die Worte »gefunden werden« in der Bedeutung zu nehmen das Recht hätte: Anomalien bei den Eltern seien zwar vorhanden, aber man bemerke sie nicht. So meint man jedoch die Sache nicht. Nehmen wir sie nun aber einmal in diesem Sinne, so gibt es zwei Ursachen solchen Nicht-Findens. Entweder hält sich das, was man sucht, an sich selbst so sehr und in einer solchen Art versteckt (bezw. es wird absichtlich so geschickt verborgen gehalten), dafs man es wirklich nicht zu Gesicht bekommen kann, oder es liegt gar nicht so tief verborgen, es liegt vielleicht sogar recht offen auf dem Tisch, und man sieht es nur nicht, so leicht man es sehen könnte, man sieht es nicht, weil man den Blick und das Verständnis dafür nicht hat.

Das weifs ich aus vielfacher Erfahrung, dafs mancher Beobachter zwar im stande war, z. B. den Irrsinn bei einem Grofsvater als eine Psychopathie zu erkennen, und dafs er auch die Psychose des Enkels als eine solche erkannte, dafs er aber die dick aufgetragene psychopathische Minderwertigkeit des Vaters durchaus nicht als etwas Psychopathisches zu erkennen oder auch nur anzuerkennen vermochte, sondern den Vater für ganz normal hielt und hält, und darum nun von atavistischer Vererbung, beziehungsweise von einem Rückschlag (auf den Grofsvater) redet. Und derartige Erfahrungen macht man immer wieder aufs neue.

Aber vielleicht, so wird man fragen, bleiben trotzdem immer noch Fälle übrig, wo in der Tat beim Vater lediglich nichts Abnormes vorhanden und erst der Enkel wieder belastet ist, wo es sich also beim Enkel wirklich um einen Rückschlag, beziehungsweise um eine Ererbung vom Grofsvater her handelt?

Ich glaube nicht, dafs es solche Fälle gibt. Aber ich halte es immerhin für denkbar, dafs es in seltenen Fällen auch unter den günstigsten Umständen unmöglich ist, beim Vater etwas Abnormes aufzufinden, nämlich nicht, weil keine erbliche Schädigung bei ihm vorhanden wäre. sondern weil die vorhandene Schädigung auch für den geübten und pünktlichen Beobachter latent bleibt, dieweil sie keine psychopathischen (oder sonst nervösen) Erscheinungen hervorruft. In solchen Fällen hat dann also der Enkel seine ererbte Schädigung gleichwohl nicht (unmittelbar) vom Grofsvater, sondern

vom Vater her, denn der Schade beim Vater, der latent ist, ist eben nichtsdestoweniger doch da.

Ich wüfste mir auch gar nicht zu denken, wie es der Grofsvater sollte angreifen können, um den Schaden, den er hat, durch den ganz gesund gebliebenen Vater hindurch auf den Enkel zu bringen. — Wenn eine Taubenvarietät nach wenig Generationen der Verwilderung auf die Felstaube zurückschlägt, oder eine künstlich herbeigeführte Erdbeerenvarietät, sich selbst überlassen, auf die betreffende Walderdbeere, so sind das doch ganz andere Dinge. In der ganzen Anlage und dem ganzen Bildungstrieb des Enkels liegt oder ruht doch nicht irgend etwas, das ihn nötigte, das pathologische Leiden des Grofsvaters wieder aufzunehmen und hervorzubringen, in eine Krankheit hineinzuwachsen, nicht weil sein Vater die Anlage dazu auch gehabt hätte, sondern lediglich nur deshalb, weil die Krankheit den Grofsvater, den Vater des ganz gesund gebliebenen Vaters, heimgesucht hatte.

Also: ich weifs, dafs der Grofsvater die hier in Betracht kommenden Dinge durch den (selbst geschädigten) Vater hindurch auf den Enkel vererben kann, und ich halte es für möglich, dafs dabei der Schade im Nervensystem (oder überhaupt im Körper) des Vaters latent, verborgen bleiben kann; aber ich halte es nicht für möglich, dafs der Grofsvater etwas auf den Enkel zu übertragen vermag, wenn der Vater wirklich ganz normal geblieben ist. Dann gibt es aber auch nicht das, was man als eine atavistische Vererbung von Nervenleiden bezeichnet.

Wie sehr man bei solchen Dingen auf der Hut sein mufs, kann ich durch ein Beispiel illustrieren, das ich an mir selbst erlebte. Mein Vater war im wesentlichen rechtshändig; manche Dinge aber, die man sonst mit der rechten Hand vollbringt, konnte er mit der linken Hand ebenso gut, manche derselben sogar besser mit der linken als mit der rechten Hand ausrichten. Bei mir selbst bemerkte ich keinerlei Linkshändigkeit, ich suchte auch nicht danach, denn ich konnte ja blofs mit der rechten Hand schreiben u. s w. Dagegen waren diejenigen meiner Kinder, die mehr nach mir als nach meiner rechtshändigen Frau geartet sind, wesentlich linkshändig, und dabei in Dingen, wo sie amphidexter sind (z. B. beim Schreiben und Zeichnen), mit ihrer Neigung und Geschicklichkeit doch mehr linkshändig als rechtshändig. Ich selbst bin also rechtshändig und gab mich früher auch immer dafür aus. Folglich hatte man bei meinen Kindern den schönsten Atavismus vor sich. Ja, wenn es nur wahr wäre! Aber, als ich schon ziemlich alt geworden war, »fand« ich (s.

oben), dafs ich einige Dinge nur mit der linken Hand ausführe und richtig ausführen könne, die andere Leute mit der rechten Hand besorgen. Ich hatte blofs nie bemerkt, dafs man sonst die betreffenden Dinge mit der rechten Hand tut. Und es scheint mir nun auch, dafs ich mich bei manchem, was meine rechte Hand besorgt, wenn ich es einmal mit der linken versuche, doch etwas geschickter anstelle als die völlig und zweifellos Rechtshändigen.

## 2. Wie urteilen Schulkinder über Funddiebstahl?[1])

Von

Dr. **P. v. Giżycki,** Stadtschulinspektor, Berlin.

Unter den wertvollen Veröffentlichungen des Musée pédagogique in Paris befindet sich eine Schrift von M. F. Lichtenberger über den Moralunterricht in den französischen Volksschulen. Das interessante Werkchen bildet einen Extrakt aus den anläfslich der Pariser Weltausstellung von 1889 erstatteten Berichten der Schulinspektoren über diesen Unterrichtsgegenstand und gibt im wesentlichen wortgetreue Auszüge aus den amtlichen Schriftstücken.

Im ersten Jahrzehnt nach Einführung der neuen Lehrpläne hatte die weltliche Volksschule in Frankreich und besonders der Moralunterricht die hartnäckigsten Widerstände in den durch die Geistlichkeit beherrschten Volkskreisen zu überwinden, Widerstände, deren Kraft und zähe Ausdauer wir aus der Heftigkeit des noch heute in Frankreich tobenden Kulturkampfes ermessen können. Vor 1889 galt es zunächst, die Existenzberechtigung der weltlichen Schule als Erzieherin und die Gleichwertigkeit ihrer Leistungen mit den Unterrichtserfolgen der von geistlichen Orden geleiteten Anstalten nachzuweisen. Die Abschlufsprüfungen zur Erlangung des Certificat d'études boten dem Publikum vielfach Gelegenheit, die Erziehungsresultate beider Arten von Schulen gegen einander abzuwägen, und so wählten die staatlichen Prüfungskommissionen nicht selten Aufgaben, welche den Grad der sittlichen Reife der Kandidaten deutlich erkennen lassen mufsten. In Angoulême wurde bei einer solchen Gelegenheit den Schülerinnen folgendes Thema für den französischen Aufsatz gestellt: »Du gehst mit einer Freundin auf dem Jahrmarkt

[1]) Man vergleiche hierzu die Arbeit von Anfosso »Das Ehrbarkeitsgefühl bei Kindern« im I. Jahrgange dieser Zeitschrift. U.

spazieren. Du hast nicht einen Sou in der Tasche, denn deine Eltern sind arm. Plötzlich findest du ein Portemonnaie mit einem schönen Fünffrankstück. Gib an, was du damit tun wirst.« Der Bericht teilt mit, dafs an der Prüfung 111 Schülerinnen teilnahmen: 81 aus Kongreganistenschulen (von geistlichen Orden geleiteten Anstalten), 30 aus Laienschulen. Von den 30 letzteren Mädchen waren sich 23 bewufst, dafs sie einen Diebstahl begehen würden, wenn sie das Geld behielten, die 7 andern wollten sich Spielzeug oder Bonbons kaufen. Von den Schülerinnen der Kongreganistenschulen wufsten nur 30, dafs man gefundene Gegenstände dem Verlierer zurückerstatten müsse, die andern 51 amüsierten sich in voller Gewissensruhe für das Geld auf dem Jahrmarkt, machten Einkäufe, fuhren Karussell u. s. w. Ein kleines Mädchen wollte das Geld seinen Eltern geben, »welche sich dafür mehrere gute Mahlzeiten bereiten würden, während es derjenige, dem es gehörte, möglicherweise vergeudet haben würde, hätte man es ihm zurückgegeben.« [1])

Dieser Bericht brachte mich auf den Gedanken, ein ähnliches Thema in einer Berliner Gemeindeschule von Schülerinnen der obersten Klassen bearbeiten zu lassen, Kindern, welche allerdings im Durchschnitt ein Jahr älter sein dürften als die Kandidatinnen für das Certificat d'études in Frankreich. Ich wählte dazu die Zeit vor den Weihnachtsferien, wann die öffentlichen Plätze in Berlin mit Weihnachtsbäumen und Buden aller Art bedeckt sind, und stellte in einer gut organisierten und gut geleiteten Gemeindeschule für Mädchen das Thema:

»Du gehst mit einer Freundin auf den Weihnachtsmarkt. Ihr habt nicht einen Pfennig in der Tasche, da die Eltern arm sind. Der Vater hat keine Arbeit. Da findest du ein Portemonnaie mit einem schönen, blanken Fünfmarkstück. Was wirst du tun?«

Dem Aufsatz war folgende kurze Disposition beigegeben:

»1. Kurze Beschreibung des Weihnachtsmarktes.

2. Was empfindest du beim Anblick der ausgestellten Waren?

3. Du findest das Portemonnaie.

4. Was tust du damit?«

Aufserdem wurden keinerlei Angaben gemacht und keinerlei Hilfsmittel zugelassen. Die Aufgabe war in keiner Weise vorbereitet und kam Lehrern und Kindern völlig unerwartet.

---

[1]) M. F. Lichtenberger. L'éducation morale dans les écoles primaires. Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique. 2e série, Fascicule No. 28, p. 113.

An der Bearbeitung beteiligten sich zwei Erste Klassen im damaligen sechsklassigen Schulsystem, nämlich eine sog. Oberklasse (Selekta) und eine andere Erste Klasse, 28 + 41 = 69 Mädchen, die sich im Alter zwischen 11 Jahren und 8 Monaten und 14 Jahren und 6 Monaten befanden. Von ihnen waren unter 12 Jahren 4, zwischen 12 und 13 Jahren 15, zwischen 13 und 14 Jahren 47, älter als 14 Jahre 3 Kinder. Töchter von Witwen, bezw. eheverlassenen Frauen waren 9, die übrigen lebten in Haushaltungen, denen der Vater vorstand. Dem Berufe nach waren die Väter von 9 Kindern Beamte, von 6 selbständige Gewerbetreibende, von den übrigen Arbeiter, Handwerksgehilfen und dergl. Vollwaisen befanden sich unter den Kindern nicht.

Die Bearbeitung des Themas fand unter sorgfältiger Aufsicht in zwei gesonderten Klassenräumen statt.

Das Ergebnis, auf welches es hier ankommt, war in Kürze folgendes: In der Oberklasse des Rektors, in welcher ich selbst die Aufsicht führte, entschieden sich 27 von 28 Mädchen für Rückgabe des Geldes, also, wenn ich so sagen darf, im positiven Sinne, ein Kind wollte den Fund für sich behalten. In der andern Klasse, in welcher der Rektor die Aufsicht führte, fielen von 41 Entscheidungen 13 positiv, 27 negativ aus. Ein Kind hatte das Thema insoweit verfehlt, dafs es schilderte, wie es das Geld nicht auf dem Weihnachtsmarkte sondern in der Kleidertasche eines alten Rockes seiner Mutter »gefunden« und dann auf dem Weihnachtsmarkt vergeudet habe. Von den 69 an dem Thema beteiligten Mädchen hatten also 40 für Rückgabe des Geldes, 29 für Nichtrückgabe gestimmt.

Man würde gewifs irren, wenn man dieses Votum als einen zuverlässigen Mafsstab dafür ansehen wollte, was diese Kinder in einem konkreten Falle gleicher oder ähnlicher Art wirklich getan hätten. Wahrscheinlich würde ihnen die Wirklichkeit mancherlei Motive der verschiedensten Art suggeriert haben, die bei der blofsen Vorstellung von einer nicht wirklich erlebten Situation ausfallen oder minder wirksam auftreten mufsten. Möglicherweise wären der wirklichen Versuchung im Bewufstsein des Kindes schlummernde sittliche Motive als hemmende Suggestionen in den Weg getreten, deren sich die Kinder bei der kühlen Darstellung eines fingierten Falles nicht bewufst wurden; viel wahrscheinlicher freilich erscheint mir das Gegenteil, nämlich, dafs die wirkliche Versuchung ein in sittlicher Hinsicht ungünstigeres Resultat zur Folge gehabt hätte, als es die Kinder selbst voraussahen. Die schriftlich niedergelegten Antworten beweisen uns also nicht, was die Kinder

wirklich getan haben würden, sondern was sie, unbeeinflufst und nach reiflicher Überlegung, für richtig hielten.

Nächst dieser grundsätzlichen Entscheidung des sittlichen Problems werden uns die Motive interessieren, welche für die einzelnen Kinder bei ihrer Stellungnahme mafsgebend waren, und deren sie sich soweit bewufst wurden, um sie darzustellen. Werfen wir zunächst einen Blick auf die Äufserungen der 40 Kinder, welche im positiven Sinne entschieden haben.

Eine ganze Anzahl spricht sich ohne Zögern für Rückgabe des Fundes aus, unterläfst es jedoch, ein Motiv für diese Stellungnahme anzudeuten. Das sind zunächst solche Schülerinnen, denen die stilistische Darstellung überhaupt erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Ihr Schweigen über die mafsgebenden Triebfedern für ihre Entscheidung kann daher wohl nicht selten durch die Unfähigkeit erklärt werden, abstrakte Ideen in klaren Worten darzustellen; andrerseits ist es aber auch möglich, dafs ihre Entscheidung wirklich instinktiv ohne viel Nachdenken erfolgte, und dafs klare Ideen über ihre Gründe ihnen nicht zum Bewufstsein kamen. Zuweilen sind auch bei ihnen die Keime einer sittlichen Reflexion bemerkbar wie in einem Aufsatz, wo es heifst: »Wir dachten: Sollen wir uns für das Geld etwas kaufen, oder sollen wir es der Polizei überliefern? Gedacht, getan! Wir trugen die Geldtasche zur Polizei«, oder in einer andern Arbeit, in der die Verfasserin schreibt: »Da trat die Versuchung an uns heran. Wir schwankten hin und her. Da erklärten wir, es der Polizei zu überliefern.«[1])

Hier sind sich die Mädchen wohl eines innern Kampfes aber nicht der durchschlagenden Motive für ihre eigene Entscheidung bewufst geworden, oder sie scheiterten an der Schwierigkeit dieselben darzulegen. Auf diese Weise erfahren wir über die Triebfedern von 8 Kindern nichts bestimmtes, die übrigen 32 lassen uns mehr oder minder klare Einblicke in den Mechanismus ihres sittlichen Empfindens tun.

Von Interesse dürfte es dabei sein, zu prüfen, in welchem Mafse die anerkannten Hauptsanktionen der Moral als Triebfedern bei der Entscheidung derjenigen Schülerinnen beteiligt waren, welche den Fund zurückgeben wollten.

Da die Kinder an dem Religionsunterricht der Schule teilge-

---

[1]) Satzbau und Darstellungsweise der Kinder wurden hier wie im folgenden bei allen wörtlichen Anführungen unverändert beibehalten, doch sind Fehler gegen die Rechtschreibung und Interpunktionslehre richtig gestellt worden.

nommen hatten und ihrem Alter entsprechend zu der Zeit meistens den Konfirmandenunterricht besuchten, so durfte man wohl zunächst auf die Wirksamkeit der theologischen Sanktion rechnen und etwa einen Hinweis auf die Allgegenwart Gottes und seinen Zorn über die Verletzung des siebenten Gebotes erwarten. Auffallenderweise findet sich jedoch von religiösen Motiven in keinem der 40 Aufsätze eine bestimmte Erwähnung. Der spezielle Fall des Funddiebstahls hatte sich den Kindern wohl niemals unter der Kategorie einer Verletzung des siebenten Gebotes dargestellt. Die Ideenverbindungen, welche bei andern Fällen von Verletzung fremden Eigentums zweifellos funktioniert hätten, waren für dieses Gebiet noch nicht geknüpft worden.

Ebenso gering erwies sich auch der Einflufs der strafrechtlichen Sanktion auf die Kinder. Nur ein einziges Mal wird auf die rechtliche Seite der Frage etwas bestimmter eingegangen, indem das betreffende Kind sich fragt: »War es nicht strafbar, sich fremdes Geld anzueignen?«

In allen andern Fällen sind sich die Kinder augenscheinlich weder der zivilrechtlichen Tragweite eines Fundes noch der strafrechtlichen Konsequenzen des Funddiebstahls klar bewufst und handeln, wenn sie das Richtige treffen, lediglich unter dem Einflusse anderer Instinkte oder Erwägungen. In den meisten Fällen, 15 von 40, erscheinen die Eltern, besonders die Mütter, als Träger der sittlichen Idee. Der Gedanke: »Was werden die Eltern dazu sagen, wenn ich das Geld nach Hause bringe?« ist offenbar für viele Kinder der entscheidende Gesichtspunkt, der freilich zum Teil in ideeller Konkurrenz mit andern sittlichen Motiven auftritt.

An zweiter Stelle kommt die in dem Sprichwort »Ehrlich währt am längsten« ausgeprägte Sanktion der öffentlichen Meinung zur Geltung. Auf dieses in der Schule gelernte Sprichwort wird in 13 von 40 Fällen direkt Bezug genommen. Auf das Urteil der Menschen als ein Element des Gewissens wird in einem in mancher Hinsicht bemerkenswerten Aufsatz ausdrücklich hingewiesen. Die Verfasserin ist jene Einzige, welche sich auch bewufst ist, dafs sie eine strafbare Handlung begehen würde, wenn sie sich das gefundene Geld aneignete, und schliefst ihre Ausführungen folgendermafsen: »Notgedrungen taten wir es« (sie gaben das Portemonnaie der Verliererin zurück), »erhielten aber als Ersatz dafür eine Kleinigkeit zum Geschenk. So konnten wir doch mit reinem Gewissen jedem Menschen unsere Sachen zeigen und brauchten nichts zu verheimlichen.«

In zwei Fällen wird das Mitleid mit der Verliererin des Porte-

monnaies als sittliches Motiv zur Rückgabe des Fundes angedeutet. Die Verliererin ist eine arme Frau, und das verlorene Geld bildete ihren Wochenlohn, den sie nun mit Schmerzen vermifst. Das eine der beiden Kinder schildert den Verlauf der Dinge, nachdem das Portemonnaie gefunden war, folgendermafsen: »Verlegen sahen wir uns an. Was sollten wir tun? Wem konnte es gehören? Sollte ich es behalten? Vielleicht gehörte es einer armen Frau, die es sich durch ihrer Hände Arbeit verdient hatte. Wie schön konnte ich mir jetzt einen vergnügten Abend bereiten. Aber nein, es gehörte mir ja nicht. Da sahen wir, wie eine blasse Frau mit verweinten Augen ängstlich suchend umherlief. Wir befragten sie ob der Ursache ihres Kummers und erfuhren nun, dafs sie die Besitzerin des Portemonnaies sei. Freudig gaben wir es zurück. Sie bedankte sich mit herzlichen Worten. Fröhlich gingen wir nach Hause und dachten noch viel an unser Erlebnis.«

Das Motiv der Pflicht wird einigemal mit Bestimmtheit erwähnt, besonders in zwei Fällen, wo die ehrliche Finderin die angebotene Belohnung ablehnt, da sie nur ihre Pflicht getan habe.

Gesondert dürften jene Aufsätze zu beurteilen sein, in denen der Finderin für ihre Ehrlichkeit irgend ein materieller Lohn zu teil wird. Das sind zunächst jene Darstellungen, 4 an der Zahl, in denen sich der Verlierer nicht ermitteln läfst und das Geld daher der Verliererin als Eigentum zufällt, ferner jene 8 Fälle, in denen ein Geldbetrag als Finderlohn gezahlt wird, und jene vereinzelte Schilderung, welche beschreibt, wie der beschäftigungslose Vater infolge der Rückgabe des Fundes wegen seiner Ehrlichkeit von dem Verlierer Arbeit erhält.

Zweifellos spielt auch die Erwartung eines Finderlohns als Motiv zur Rückgabe des Geldes eine Rolle. Es entspricht mindestens dem Gefühl für poetische Gerechtigkeit der betreffenden Kinder, dafs die Tugend sich auch materiell belohnt machen müsse. In Bezug auf die Höhe dieses Finderlohns gibt sich vielfach ein naiver Optimismus zu erkennen.

Bescheiden sind jene Mädchen, welche sich mit »einer Kleinigkeit« begnügen oder mit 10 Pfennigen für jede Finderin, anspruchsvoller jene, welche auf 3 Mark oder den vollen Betrag des Fundes als Lohn für ihre Ehrlichkeit rechnen. Am besten macht sich die Tugend in folgender Darstellung bezahlt: »Man kann sich wohl unsere Freude denken. Was nun tun? Käthchen schlug vor, es den Eltern zu bringen. Mein kleiner Bruder hüpfte vor Freude umher. Er dachte, wir könnten es behalten. Doch Vater sprach ernst:

‚Ich werde es auf das Fundbureau bringen.‘ Nach drei Tagen klopft es bei uns. Ich öffne. Ein Herr steht mir gegenüber und wünscht unsern Vater zu sprechen. Er stellte sich vor und erzählte uns, dafs er das Fünfmarkstück verloren habe, welches ein teures Andenken von seiner verstorbenen Mutter sei. Er bedankte sich vielmals und schenkte mir für meine Ehrlichkeit, wie er sagte, ein Zehnmarkstück, welches ich mir mit Käthchen teilte. Am Weihnachtsabend kommt der Postbote und bringt ein grofses Paket. Wir öffnen es. Es enthält lauter schöne Gaben von dem fremden Herrn. Wir freuten uns sehr. Zu unterst lag ein Brief, in welchem er uns noch einmal dankte und mit den schönen Worten schlofs: ‚Ehrlichkeit währt am längsten!‘«

Vielleicht verdient bei dieser Gelegenheit auch der Umstand Erwähnung, dafs die Kinder den wertvollen Fund vielfach ohne jede ernste Prüfung dem ersten Besten, der sich meldet, oder der nach einem verlorenen Gegenstand sucht, anbieten. Eine Schülerin schreibt: »Meine Freundin redet mir zu, es doch zu behalten. Ich nehme es und frage einer jeden (sic!) Person, ob es ihr gehört. Da seh' ich eine Frau, die irrt umher und sucht. Ich gehe zu ihr und frage sie, ob ihr das Portemonnaie gehört.«

28 Kinder schlagen entweder selbständig oder im Auftrage der Eltern den richtigen Weg ein, den Fund der Polizei (dem Schutzmann, dem Fundbureau) anzuzeigen bezw. auszuliefern.[1])

Für Nichtrückgabe des Fundes entscheiden sich, wie oben angedeutet, 28 Kinder. Ihre Motive sind nicht weniger verschiedenartig, ihre Reflexionen nicht weniger interessant als die der zuerst besprochenen Gruppe. Wie unter den positiv antwortenden Schülerinnen hinsichtlich der angedeuteten sittlichen Triebfedern deutlich eine Skala zu bemerken ist, die etwa von jenem Kinde anhebt, das »notgedrungen« das Geld zurückgibt, weil es sich keiner strafbaren Handlung schuldig machen und vor den Menschen ehrlich bleiben will, und jenen andern, welche beträchtlichen materiellen Vorteil von ihrer Ehrlichkeit erwarten, und bis zu den unbewufsten Schülerinnen

[1]) Der bezügliche § 965 des bürgerlichen Gesetzbuches für das Deutsche Reich lautet: »Wer eine verlorene Sache findet und an sich nimmt, hat dem Verlierer oder dem Eigentümer oder einem sonstigen Empfangsberechtigten unverzüglich Anzeige zu machen.

Kennt der Finder die Empfangsberechtigten nicht oder ist ihm ihr Aufenthalt unbekannt, so hat er den Fund und die Umstände, welche für die Ermittlung des Empfangsberechtigten erheblich sein können, unverzüglich der Polizeibehörde anzuzeigen. Ist die Sache nicht mehr als 3 Mark wert, so bedarf es der Anzeige nicht.« Vergl. auch die folgenden §§.

des grofsen Kant emporsteigt, die, dem kategorischen Imperativ gehorchend, aus Pflichtgefühl jede Belohnung zurückweisen, so müssen wir auch im Urteil derjenigen Kinder, welche die Rückgabe des Geldes ablehnen, in sittlicher Hinsicht wichtige Wertunterschiede konstatieren.

Eine eigene, durch viele Grade von den Anschauungen der übrigen getrennte Stellung nehmen die fast anormalen Äufserungen jenes Kindes ein, welches das Geld in der Tasche der Mutter »findet« und dasselbe ohne Bedenken auf dem Weihnachtsmarkt vergeudet, obgleich es selbst von der Voraussetzung ausgeht, dafs zu Hause Not herrscht und der Vater keine Arbeit hat.

Für die Beurteilung der übrigen negativen Entscheidungen ist in erster Linie die Verwendung des Geldes mafsgebend. Ein Fall, in dem ein Kind das gefundene Geld leichtsinnig vernaschte, ohne daran zu denken, andern eine Freude zu bereiten, müfste natürlich ganz anders beurteilt werden als ein anderer, in dem der Fund etwa zur Linderung häuslicher Not diente. Erfreulicherweise läfst sich konstatieren, dafs abgesehen, von dem bereits erwähnten anormalen Falle, eine rein selbstsüchtige Verwendung des gefundenen Geldes in keinem Aufsatz geschildert wird. Wenn auch die Kinder mehrfach für sich Geschenke einkaufen, so denken sie doch immer auch an die Wünsche und Bedürfnisse ihrer Lieben.

Was das Begehren der Kinder selbst erregt, was sie Eltern und Geschwistern vom Weihnachtsmarkte mitbringen, ist vielfach charakteristisch für das Urteil und die Geschmacksrichtung unserer Volksschulkinder. Im ganzen sind ihre Wünsche bescheiden und meist auf nützliche Dinge gerichtet. Die Schilderung des Weihnachtsmarktes mit seinen reich gefüllten Buden gibt ihnen die rechte Gelegenheit, auf die Herrlichkeiten einzugehen, welche sie besonders reizen, trotzdem aber werden Süfsigkeiten und Näschereien fast niemals eingekauft; dagegen beschert man dem Vater Pantoffeln, eine Unterjacke und eine lange Pfeife, der Mutter Tassen, Nippsachen, warme Schuhe, eine Decke, dem Brüderchen ein kleines Pferd, dem Schwesterchen Schürzen, ein Püppchen und Pfefferkuchen. An sich selbst denken die Finderinnen gewöhnlich zuletzt, aber es bleibt nach den übrigen Einkäufen wohl noch soviel übrig, um eine Schürze und Material für eine Handarbeit zu kaufen oder »für den Rest von 1,50 M« ein Weihnachtsbäumchen und ein paar Lichte zu erstehen.

Die meisten Kinder, 17 von 28, wollen den Fund oder die dafür gekauften Geschenke den Eltern mitbringen, rechnen darauf, dafs sie sich aufrichtig freuen, und dafs sie selbst eventuell die erforderlichen

Einkäufe besorgen werden. Ihnen fehlt jede mala fides. Sie schildern im guten Glauben, was sie für recht halten, und sind sich der Zustimmung der höchsten weltlichen und göttlichen Autoritäten sicher. Es ist bemerkenswert, daſs gerade bei dieser Gelegenheit mehrmals das religiöse Empfinden der Kinder deutlich hervorbricht, indem sie Gott für die gnädige Fügung ihren Dank aussprechen. So schlieſst eine Schülerin ihren Aufsatz mit den Worten: »Fröhlich und glücklich ging ich nach Hause. Ich erzählte den Vorfall mit dem Portemonnaie meinen Eltern, zeigte ihnen meine Schürze und gab ihnen das übriggebliebene Geld. Als ich am Abend schlafen ging, dankte ich dem lieben Gott für alles, was er heute an mir getan hatte.« Eine andere erzählt: »Wir teilten uns das (Geld) beide, und jeder (sic!) kaufte eine Kleinigkeit für ihre Mutter. Ich kaufte meiner Mutter kleine Nippsachen und noch anderes. Als ich es meiner Mutter mit nach Hause brachte, fragte sie, wo ich das Geld her habe. Da erzählte ich ihr den Vorgang. Sie freute sich aber sehr darüber und sprach: ‚Dafür müssen wir Gott danken, was er uns heut getan hat'.«

Aber doch nicht alle Kinder, welche den Fund behalten, fühlen sich in ihrem Gewissen so ganz beruhigt. Wie unter der ersten Gruppe der sich für Rückgabe des Fundes entscheidenden Kinder eine Anzahl war, welche in der Ablieferung auf der Polizei gewissermaſsen nur einen ersten Schritt zur definitiven Besitzergreifung des Fundes erblickte, da sich der Verlierer nicht ermitteln lieſs, so findet sich auch hier ein Kind, welches sich bewuſst ist, daſs der Fund von rechtswegen dem Verlierer zurückgegeben werden müſste; es begnügt sich aber im Einverständnis mit seiner Mutter mit einigen oberflächlichen privaten Erkundigungen und wartet ein wenig, ob sich der Verlierer nicht von selbst melden wird, dann erklärt es aber: »Als sich jedoch niemand zeigte, teilten wir uns das Geld.«

Auch in andern Fällen dienen die Recherchen nach dem Verlierer bei ihrer ganz ungenügenden Gründlichkeit offenbar nur dazu, um das Gewissen der Finderin zu beruhigen. Wie jene Kinder der positiven Gruppe das Geld ohne Vorsicht leichtsinnig der ersten besten Person aushändigen, die Anspruch auf den Fund erhebt, so stecken diese Kinder nach ebenso oberflächlicher Nachfrage das Geld in die eigene Tasche, da sich der Verlierer nicht sogleich meldet.

Selbst das Motiv des Mitleids läſst sich, wenn auch schwach angedeutet, bei den negativ entscheidenden Kindern, allerdings hier als erschwerender Umstand, nachweisen. Mitleid ist in einem Falle vorhanden, wird aber, wie die andern sittlichen Impulse, von der Selbst-

sucht überwunden. Es heifst in dem betreffenden Aufsatz: »Voller Freude ging ich nach Hause und erzählte es meiner Mutter. Diese war darüber auch sehr erfreut, aber sie sagte doch: ‚Wenn es man nur kein Armer verloren hat!‘ Am andern Tage gab mir meine Mutter 10 Pfennig. Dafür konnte ich mir etwas kaufen.«

Komplizierter ist ein letzter Fall dieser Art. Es heifst dort. »Meine Freundin redete mich (sic!) zu, es doch zu unnützen Sachen zu gebrauchen, aber ich wollte etliche Personen fragen, ob es ihnen gehöre. Meine Freundin sagte aber, dann könnten ja alle sagen, es gehöre ihnen. Schliefslich sagte ich es auch selber. Ich denke an unser eignes Elend, an die Mutter und die kleinen Geschwister. Wir machen uns auf den Heimweg, wo ich, zu Hause angelangt, meiner Mutter das Geld abgab.« Die Momente, welche hier in Betracht kommen, sind: das tatsächlich vorhandene Gefühl des Unrechtes, das die Finderin begehen will — die Freundin als erfolgreiche Verführerin, wodurch die Erzählerin gewissermafsen ihre Schuld mildert — der an sich richtige Einwand gegen die wahllose, leichtfertige Abgabe des Fundes, welcher die Abgabe überhaupt verhindert (da sich der rechte Verlierer augenblicklich nicht ermitteln läfst, so bleibt nichts übrig, als das Geld zu behalten) — der Gedanke an die eigene Not, an Mutter und kleine Geschwister — die Selbstverleugnung des Kindes, welches das Geld nicht zu unnützen Ausgaben für sich verwendet, sondern es der Mutter ausliefert. Wer erkennt in diesen kindlichen Gedankengängen nicht jenes Gewebe von Trugschlüssen und »stichhaltigen Gründen« wieder, das uns Erwachsene so oft umgarnt und auf dem rechten Wege zurückhält. Wie oft schieben nicht auch wir die Schuld auf den bösen Ratgeber, wie oft, wenn es gilt, eine schwere Pflicht zu erfüllen, sprechen nicht auch wir: »Erstens ist es überhaupt unmöglich, zweitens würde ja der Unrechte davon Vorteil haben, drittens mufs ich zunächst an mich und die Meinen denken, viertens handle ich doch wenigstens selbstlos und überlasse die endgültige Entscheidung einer höheren Instanz.«

Es wäre jedenfalls sehr voreilig, wenn man aus der unter solchen Umständen gefällten Entscheidung eines einzelnen Casus conscientiae einen Schlufs auf die sittliche Qualität der einzelnen Kinder, auf ihre Erziehung und auf das Milieu ziehen wollte, aus welchem sie hervorgegangen sind.

Die Beurteilung eines einzelnen Falles kann uns gewifs mancherlei Anregungen zum Nachdenken bieten, aber sie wird niemals die Basis zu so weitreichenden Schlufsfolgerungen abgeben dürfen.

Gerade über das Fundrecht herrschen, wie wir uns durch Rücksprache mit Männern und Frauen besonders der ungebildeten Gesellschaftsklassen unseres Volkes täglich ohne Mühe überzeugen können, in vielen Kreisen zum Teil recht verworrene und irrige Anschauungen.

Gleichwohl können die einfachen hier mitgeteilten Tatsachen zum Ausgangspunkt von Reflexionen auf verschiedenen praktischen und wissenschaftlichen Gebieten gemacht werden. — Den Ethiker veranlassen sie vielleicht zu Betrachtungen über die verschiedene Kraft und Wirksamkeit der einzelnen moralischen Sanktionen. Dem Strafrechtslehrer, dem Pädagogen, dem Verwaltungsbeamten wird die Tatsache zu denken geben, dafs sich unter 69 Mädchen, die in Kürze die Schule verlassen sollten, eine so grofse Anzahl über ein einfaches Rechtsproblem, das jeder von ihnen täglich praktisch entgegentreten und vielleicht ihre ganze Zukunft entscheiden konnte, in Unkenntnis war. Wer die ernste Tatsache des Anwachsens des jugendlichen Verbrechertums in Erwägung zieht, dem wird sich hierbei vielleicht die Frage aufdrängen: Liefse sich dieser traurigen Erscheinung nicht bis zu einem gewissen Grade dadurch begegnen, dafs man, ähnlich wie es bei andern Nationen z. B. in Frankreich geschieht, den notwendigsten Rechtsbelehrungen in dem Lehrplane der Volksschule eine Stelle einräumte, damit die ins Leben tretenden jungen Menschen wenigstens vor dem unverdienten schrecklichen Schicksal bewahrt bleiben, sich aus blofser Unkenntnis in den eisernen Maschen des Strafrechts zu verfangen? Wissen wir doch alle, dafs, wer einmal dem Strafrichter verfallen ist, sich nur selten von seinem Falle völlig erhebt und häufig genug früher oder später unter der Schar der Rückfälligen von neuem auf der Anklagebank erscheint.

Einen wesentlich andern Standpunkt nimmt den angeführten Tatsachen gegenüber der wissenschaftliche Psychologe ein. Ihn interessieren möglicherweise weniger die aus dem geschilderten Versuch zu gewinnenden ethischen Resultate oder volkswirtschaftlichen Schlufsfolgerungen als die Methode der Untersuchung selbst. Seine Frage lautet vielleicht: »Inwieweit und unter welchen Voraussetzungen ist der Schüleraufsatz ein Mittel zur Erforschung des kindlichen Seelenlebens?«

Wenn auch diese immerhin schwierige Frage hier nicht beantwortet werden kann, so will ich doch versuchen, einige Momente hervorzuheben, welche im vorliegenden Falle die Lösung der Aufgabe begünstigten und die Erzielung eines zuverlässigen Resultates ermöglichten.

Zunächst wurde, soweit ich es beurteilen kann, die wichtigste

Vorbedingung für jede exakte psychologische Beobachtung dieser Art erfüllt. Die völlige Unbefangenheit und Selbständigkeit der befragten Personen wurde durch geeignete Vorsichtsmafsregeln in hohem Grade gewahrt. Keins der Kinder war auf das Thema vorbereitet, keins konnte mit einem andern verkehren, keins erhielt irgend welche, auf die Lösung des Problems bezügliche Andeutungen. Die auf diese Weise erzielte aufsergewöhnliche Selbständigkeit der Bearbeitung verriet sich denn auch nicht blofs in der Behandlung des ethischen Problems sondern auch in der durchaus individuellen Gestaltung des Satzbaues, der Orthographie und der Interpunktion. Nicht zwei Aufsätze unter 69 boten einen gleichlautenden Abschnitt dar, obgleich die Entwicklung des Themas durch die Disposition ziemlich genau vorgezeichnet wurde.

Ein einziges Wort des Lehrers, die kleinste Andeutung einer Parteinahme für die eine oder die andere Lösung würde das Ergebnis der ganzen Arbeit jedes wissenschaftlichen Wertes beraubt haben. Eine Untersuchung derart kann daher mit Nutzen nur von solchen Personen ausgeführt werden, welche kein anderes Interesse als das der lauteren Wahrheit haben. Eine solche Untersuchung läfst sich aber auch nicht zweimal in einem engumgrenzten Zeitraum und Bezirke wiederholen. Jeder Versuch dieser Art hat eine Anzahl von privaten Versuchen und Unterweisungen ad hoc zur Folge, welche die Unbefangenheit aller Beteiligten beeinträchtigen.

Eine grofse Schwierigkeit bietet die Auswahl des rechten Themas. Es ist nicht leicht, eine so klar umrissene, leichtverständliche Situation ausfindig zu machen, wie sie der französische Prüfungsaufsatz darbot. Es dürfte selten vorkommen, dafs ein gestelltes Thema ohne jede Vorbereitung von 69 Kindern (mit nur einer Ausnahme) völlig richtig aufgefafst und dargestellt wird. Unsere Aufgabe hatte den Vorzug grofser Anschaulichkeit und einer klaren Fixierung eines sittlichen Problems, das einerseits dem Verständnis der Kinder naheliegt, andrerseits doch nicht in den herkömmlichen Lesebuchstoffen und Religionslektionen allzuoft abgehandelt wird.

Besondere Vorzüge des Themas sind ferner die Reichhaltigkeit der sich darbietenden möglichen Lösungen und die Einführung der Person der Freundin, welche teils als gute oder böse Ratgeberin auftreten, teils auch blofs als dramatische Person Verwendung finden konnte, um der sittlichen Reflexion die anschaulichere und stilistisch leichter zu handhabende Form der Wechselrede darzubieten.

Als Aufgabe der schriftlichen Darstellung durfte das Thema nicht zu schwierig sein und mufste der Leistungsfähigkeit der Kinder völlig

entsprechen. Hätte der Aufsatz rein äufserlich durch Umfang oder Verwicklung der Situation an die Arbeitskraft der Kinder zu hohe Anforderungen gestellt, so würde sich jedenfalls am Schlusse in Ermatten bemerkbar gemacht haben, was vielleicht in der Tat bei einigen schon jetzt der Fall gewesen ist, vor allen Dingen würde aber wahrscheinlich gerade die Ausführlichkeit der sittlichen Reflexionen, das schwierigste Gebiet des Aufsatzes, dadurch verkümmert worden sein.

Zum Schlufs möge noch auf den Umstand hingewiesen werden, dafs die Kinder, welche sich für Rückgabe des Fundes aussprachen, also im ganzen ein reiferes sittliches Urteil bekundeten, meistens auch die grammatisch und stilistisch wertvolleren Arbeiten lieferten, während die andern gröfsere Unbeholfenheit im Ausdruck verrieten, eine gröfsere Anzahl von groben Sprachfehlern machten und auch in der praktischen Beurteilung der Situation geringere Lebenserfahrung und Umsicht an den Tag legten.

# B. Mitteilungen.

## 1. Psychologische Beobachtungen an einem Kinde.

Von Adolf Rude in Nakel a. d. Netze.

Die hier verzeichneten Beobachtungen habe ich an meiner Tochter Lucie vom Beginn ihres dritten bis zum Schlusse des sechsten Lebensjahres gemacht. Durch äufsere Umstände war ich verhindert, die Beobachtungen bald nach Lucies Geburt zu beginnen. Auch beschränken sich meine Beobchtungen im ganzen auf das Vorstellungsleben. Diese Mängel erzeugten in mir das jahrelange Bedenken, das gesammelte Material zu veröffentlichen. Schliefslich kam ich aber doch zu der Ansicht, dafs es immerhin des Interessanten genug bietet, was die Veröffentlichung zu rechtfertigen geeignet sein dürfte.

### 3. Lebensjahr:

**Erster Monat:** Sprachliches: Lucie bemüht sich nachzusprechen, was ihr vorgesprochen wird. Die Endsilbe »en« spricht sie »e« aus: Kuchĕ (e kurz), schlafĕ, essĕ, habĕ, kommĕ, schreibĕ. Statt Kragen sagt sie: Kachĕ. — Das »f« kann sie nicht aussprechen; statt Fisch sagt sie: Hifs. Statt ja sagt sie öfters la. Chokolade kürzt sie in Lade, Musik in Siek ab. — Sie sagt; Mama ihr Kleid (so sagen in unserer Gegend auch ungebildete Erwachsene), ferner: meine ihr Kleid (statt mein Kleid). Das Mein ist ihr noch nicht pronomen possessivum.

Der Nachahmungs- und der Tätigkeitstrieb offenbaren sich. L. geht mit einem Staublappen an die Möbel heran und tut, als ob sie dieselben abstaube. Sie geht fast an jedem Abende sehr ungern zu Bette. Doch kann man sie leichter dazu bewegen, wenn man sie versuchen läfst, sich selbst zu entkleiden. Hilfe gestattet sie dabei nicht; sie sagt: »Kann L. selbst Jacke ausziehe.« Sie spielt gern (auch noch in späteren Jahren) mit den Münzen meiner Sammlung, legt sie in annähernd geraden Reihen, im Bogen hin. Sie breitet mit Vorliebe Decken aus, legt sie auf den Teppich, das Bett, den Stuhl etc. Wenn sie mir die bequemen Hausschuhe zum Anziehen bringen darf, dann unterbricht sie sich gern in jedem Spiele. Sie hilft mir die Gamaschen ausziehen, glaubt, es allein getan zu haben und freut sich darüber. Dann trägt sie dieselben ohne jede Aufforderung zu dem Dienstmädchen und sagt: »Minna, putfse!« — Sie geht an die Tür. Ich frage: »Wohin willst du gehen?« Antwort: »Adā, fsule!« (das heifst: Weg, in die Schule). Dann geht sie wieder an die Tür und sagt: »Schiep, schiep kaufe« (Hühnchen kaufen), kommt wieder und grüfst: »'n Tach!« Dieses tut sie sehr oft hintereinander, ohne dessen müde zu werden. Wir haben es hier mit einem durch die Phantasie gelenkten und gedeuteten Handeln zu tun. Auch sehen wir, dafs Tätigkeit das geistige Lebenselement des Kindes ist.

Überlegung. Verbot und Verbietender. L. ifst sehr gern Obst, darf aber nicht viel davon essen. In der Küche sind Äpfel geschält worden. L. möchte nun gern die Schalen essen, weifs aber, dafs die Grofsmutter es ihr nicht erlauben würde. Deshalb sucht sie dieselbe zu überreden: »Omama, tube gehn!« (Grofsmama, geh' in die Stube!). L. spielt sehr gern mit Büchern, am liebsten mit Bilderbüchern; diese nimmt sie sogar ins Bett mit. Sie weifs eine Anzahl abgebildeter Tiere richtig zu benennen, auch die Maus. Als sie aber zum erstenmal eine lebende Maus (und zwar in der Falle) sieht, sagt sie: »Vogel«. Vielleicht hat sie die Drahtfalle an den Drahtkäfig des Kanarienvogels erinnert. Für ein im Unterscheiden ungeübtes Kinderauge mag auch die Maus Ähnlichkeit mit einem Vogel haben, wie auch die Gröfse nicht sehr verschieden war. Bilderkenntnisse sind auch bei gröfseren Kindern noch keine Sachkenntnisse.

Reproduktion. L. kommt in mein Zimmer, um mir gute Nacht zu wünschen. Sie sagt: »Lunt'n Ude (später Lutfsi Ude) kommt an.« Als sie weggeht, laufe ich ihr nach, um sie im Scherze zu haschen. Beim Fliehen stöfst sie sich. An den nächsten Abenden sieht sie sich nach dem Abschiede beim Weggehen fortwährend um und sagt: »Papa, nich geife (greifen), nein?« Das sagt sie nur abends.

Scharfe Auffassung. Gedächtnis. Auf dem Bücherregal meines Schreibtisches stehen die Büsten von Herbart und Comenius. Einmal hat L. von mir den Namen Herbart unter Hinweis auf die Büste gehört. Seitdem vergifst sie ihn nicht, weifs die Büste Herbarts auch sehr wohl von der des Comenius zu unterscheiden. Ich vertausche einmal absichtlich den gewöhnlichen Standpunkt beider. L. zeigt aber, als ich den Namen Herbart ausspreche, richtig auf dessen Büste.

Apperzeption. Auf einem Stich der Rafaelschen Sixtinischen

Madonna bezeichnet L. auf meine Fragen: »Wer ist das?« die Personen folgendermaſsen: Engel, Engel (sie erkennt sie an den Flügeln), Tante (h. Barbara), Onkel (h. Sixtus), Tante (Maria), Erwin (so heiſst ihr kleines Brüderchen — Jesusknabe). Früher bezeichnete sie jede Frau als Tante, jeden Mann als Onkel.

Gefühlsäuſserungen. Auſser den Eltern hat sie das Dienstmädchen sehr lieb, möchte stets bei ihm bleiben. Ebenso hat sie ihr 2—3 Wochen altes Brüderchen sehr lieb, küſst ihm die Hände. Am liebsten möchte sie es wie ihre Puppe herumtragen. Als ihr sein Name Erwin nur einmal genannt wird, vergiſst sie ihn nie mehr. Sie spricht ihn »ĕwin« aus. L. hört gern Musik. Sie bittet, die Mama möchte die Spieldose spielen lassen: »Siek!«

Reproduktion und Apperzeption. L. sieht einen Chausseestein mit Ziffern und sagt: »Omama ſseibe« (Groſsmama schreiben). Sie hat schon einen Begriff des Eigentums. Sie sagt: Mein Buch, meine Omama, mein Erwin etc. Ich sage einmal darauf: »Nein, mein Erwin!« Da überlegt sie ein wenig und erkennt dann mich groſsmütig als Mitbesitzer an mit den Worten: »Beide mein Erwin, ja?« Als Evastochter putzt sie sich gern und sieht sich gern schön angezogen. Dann kommt sie gleich an und zeigt mir das neue Kleidchen, die neue Schürze, wenn diese Sachen auch gar nicht mehr neu, aber doch schön sind. Das Neue ist kleinen Kindern zumeist schön.

Empfindungswort. L. ist sehr empfindlich. Wenn sie sich stöſst, dann sagt sie: Aua (früher awa).

Apperzeption. Sie sieht Seiltänzer sich produzieren und sagt: »Puppe tanze!« — L. fragt oft: »Wie spät ist es?« und beantwortet sich selbst immer die Frage mit: »9 Uhr.« Doch ist dies wohl nur der bescheidene Anfang der Bildung einer Zeitvorstellung.

Verwechselung der Zeitbestimmungen. Sie wird gefragt, wie alt sie sei, und antwortet: »6 Uhr.« Sie versteht die Frage nach dem Alter nicht, will unverstanden nachsprechen, was ihr vorgesprochen worden ist (2 Jahre), 2 und 6 kennt sie als Zahlen, Uhr und Jahr klingt ähnlich, daher wohl die Antwort: »6 Uhr.«

Sinnliches Begehren. L. möchte gern Butter essen, soll es aber nicht. Sie verlangt sie jedoch andauernd. Da verbiete ich auch dieses. Nun flüstert sie die Bitte der Mutter ins Ohr. Sie weiſs, daſs ich es dann nicht höre. Regung von Ungehorsam.

(Forsetzung folgt.)

## 2. Zur Frage des jugendlichen Verbrechertums.

Von J. Trüper.

Ich habe wiederholt, in unserer Zeitschrift sowie in dem Beitrage »Zur Erziehung unserer sitttlich gefährdeten Jugend«[1]) und in

[1]) Beiträge zur Kinderforschung. Heft V. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1900.

dem Vortrage: »Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben« [1]), darauf hingewiesen, dafs das Problem des jugendlichen Verbrechertums im Interesse der Zukunft unserer Volks-, Arbeits- und Wehrkraft, unserer sittlichen und geistigen Kultur immer dringender eine Lösung erheischt.

In einer unlängst erschienenen Schrift (»Die Jugendlichen in der Sozial- und Kriminalpolitik« bei Gustav Fischer, Jena) behandelt der Sozialpolitiker Arthur Dix auf Grund eines reichen einschlägigen Materials die Kriminalität der Jugendlichen und kommt dabei ebenfalls zu Ergebnissen, die uns die ganze Furchtbarkeit des augenblicklichen Zustandes erkennen lassen.

In einem Jahre werden jetzt ungefähr 50000 Personen im Alter zwischen 12 und 18 Jahren gerichtlich bestraft. Während im Jahre 1882 auf 100000 der jugendlichen Zivilbevölkerung erst 568 Verurteilungen entfielen, waren es im Jahre 1899 über 700. Der gröfste Teil davon entfällt auf Diebstahl und Unterschlagung. Aber Hand in Hand mit der Zunahme der Bestrafung wegen Eigentumsvergehen geht auch eine Zunahme der Bestrafungen wegen Körperverletzung. Auf 1000 Verurteilungen Jugendlicher im Jahre 1882 kommen 110 wegen Körperverletzung, im Jahre 1899 bereits 191. Noch schlimmer ist die Zunahme der rückfälligen Jugendlichen. Es erfüllt mit Schrecken, dafs es im Jahre 1899 bereits rund 9000 Personen zwischen 12 und 18 Jahren gab, die mindestens zum zweiten Male bestraft wurden. Es gab unter ihnen 5485 einmal Vorbestrafte, 1870 zweimal Vorbestrafte, während der Rest dreimal und öfter vorbestraft war, 1899 also schon mindestens die vierte Strafe erlitt. Und es wächst nicht blofs die Zahl der Vorbestraften, sondern auch die Zahl ihrer Vorstrafen: im Jahre 1899, seit welcher Zeit diese Ermittlungen betrieben werden, gab es 64 Jugendliche, die mindestens zum siebenten Male bestraft wurden, 1899 schon 177.

Auffällig mag es auf den ersten Blick erscheinen, dafs die Jugend der Grofsstädte, speziell auch die der Reichshauptstadt, bei den Roheitsdelikten einen wesentlich geringeren Prozentsatz stellt, als die Landjugend. Dafür ist sie um so mehr bei den Vergehen gegen das Eigentum beteiligt, und gerade aus dieser Kategorie von Verbrechern rekrutiert sich das gewerbsmäfsige Verbrechertum. Von diesen berufsmäfsigen Verbrechern hat nahezu ein Drittel diese Laufbahn vor dem 18., der überwiegende Teil des Restes in den unmittelbar folgenden Lebensjahren begonnen. Eine Hauptrolle spielt dabei ohne Zweifel die Störung des Familienlebens, das starke Fluktuieren der jugendlichen Bevölkerung und die ausgedehnte Fabrikarbeit der Frauen, unter der die Erziehung von Anfang an wesentlich leiden mufs. Am besten erkennt man die Wirkung der mangelnden Familienbande daran, dafs von den gewerbsmäfsigen Verbrechern ein Neuntel unehelich geboren, ein Drittel vor dem 14. Lebensjahre Waise geworden ist.

Aus diesen Tatsachen erwächst auch uns die Pflicht, im neuen Jahrgange unserer Zeitschrift uns aufs neue mit der Psychologie wie mit der Behandlung des jugendlichen Verbrechertums zu beschäftigen und ins-

[1]) Verlag von Oskar Bonde in Altenburg. 1902.

besondere die auch für Haus und Schule so bedeutungsvollen Anfänge und Ursachen aufzudecken.

Für diese Nummer, die bereits eine lehrreiche Abhandlung über den Funddiebstahl bringt, möchte ich zunächst auf ein paar entwicklungsgeschichtliche Umstände im Leben von Mördern hinweisen, welche im letzten Jahre unser Thüringen in grofse Aufregung versetzten.

Am 3. Juli wurde von Behnert, Fousse und Goldschmidt am hellen Tage um 11 Uhr vormittags in Jena in einer belebten Strafse in einem offenen Laden ein Raubmord begangen. Eine Althändlerin wurde mit einem Maurerhammer zu Boden geschlagen und beraubt. Und in zahlreichen andern Städten sollte das, was sie hier vollbrachten und was ihnen bereits zuvor in Leipzig gelungen war, wiederholt werden. Die Entwicklungsgeschichte der beiden ersten wurde nach den Berichten der Tagespresse nicht weiter festgestellt. Bedeutsam aber ist es, dafs Behnert, der Führer, der uneheliche Sohn einer Kellnerin, das Produkt des Kneipenlebens war.

Über Goldschmidts Entwicklung, deren Zurechnungsfähigkeit angezweifelt wurde, offenbarte die Gerichtsverhandlung folgende psychopathologisch interessante und heilpädagogisch lehrreiche Tatsachen:

Die Eltern des Angeklagten trieben erst einen Obst-, später Holzhandel. Sie hatten 10 Kinder, von denen 4 am Leben sind. Der Vater Goldschmidts war ein Trinker. Die Kinder haben meist die englische Krankheit gehabt und litten an Epilepsie. Der Angeklagte lernte erst nach dem dritten Jahre gehen. Geistig blieb er zurück, lernte sehr schwer, war leicht erregbar, jähzornig und grausam, dabei aber frech und faul. Er ist also alkoholistisch erblich belastet und von Geburt debil. Deshalb kam er in das Pestalozzistift, wo er drei Jahre bis zur Konfirmation verblieb. Als er sechs Wochen bei einem Bäcker in der Lehre war, jagte dieser ihn fort wegen Faulheit, Frechheit und Dummheit. Dann arbeitete er kurze Zeit in einer Glasfabrik und kam hierauf zu einem Schornsteinfeger in die Lehre. Hier blieb er $2^1/_2$ Jahre, ohne die Lehrzeit zu vollenden, und ist dann auf Wanderschaft gegangen. Das Jahr darauf (1894) fiel er der Dresdener Polizei in die Hände. Mit einer schweren Kopfwunde kam er ins Krankenhaus. Er soll mehrmals Kopfverletzungen gehabt haben, auch mit Krämpfen behaftet gewesen sein. Hierfür hat sich bei seinem spätern Aufenthalt in der Irrenanstalt nichts erweisen lassen. Nur einmal ist er einem Ohnmachtsanfall erlegen, was vielleicht auf epileptische Veranlagung schliefsen lassen könnte. Dagegen haben Scharlach, Blattern, Masern und Diphtherie nebst den Kopfverletzungen das geistige Niveau des Angeklagten noch mehr herabgedrückt. An Wahnideen hat er aber nie gelitten. Seine bösen Eigenschaften entwickelten sich immer mehr. Er war streitsüchtig und prahlerisch, spielte aber, trotzdem er schon ein grofser Mensch war, gern mit kleinen Kindern. Gegen die Aufseher der Anstalt war er unbotmäfsig, so dafs ihn keiner mehr zur Arbeit haben wollte. Bei den Ärzten zeigte er sich unterwürfig, um seine Stellung zu verbessern. Die Charakteranlagen erkennt man aus einzelnen Vorgängen ganz genau. Eine Katze sperrte er mehrere Stunden lang in einen Tischkasten. Seine

Mitkranken und Strafsenpassanten bewarf er mit Steinen, einem andern Kranken versuchte er einen Nagel in den Kopf zu treiben. Den Ermahnungen setzte er die ständige Redensart entgegen: er sei im Irrenhause, da könnte man ihm nichts tun. Gern las er Zeitungen. Schliefslich kam er in die Abteilung der Unruhigen. Im Februar 1899 konnte er jedoch als gebessert entlassen werden, d. h. seine Reizbarkeit hatte nachgelassen und es genügte nunmehr die Unterbringung in eine Arbeitsanstalt. Geheilt war er nicht, kann's auch nie werden, denn Schwachsinn ist unheilbar, sagte der psychiatrische Sachverständige Dr. Näcke. Der Freiheit, auch zur Ausübung verbrecherischer Handlungen, wurde der Psychopath aber dennoch übergeben.

In dieser Vererbung des Vaters und der Entwicklung des Sohnes Goldschmidt offenbaren sich alle Hauptprobleme des jugendlichen Verbrechertums wie die Unzulänglichkeit, mit den bisherigen Mafsnahmen die Entwicklung der verbrecherischen Neigungen zu hemmen und die Gesellschaft vor ihren gefährlichsten Gliedern auch nur entfernt zu schützen.

Wir bedürfen in dieser Frage weitgehender und tiefgreifender sozial- und individual-erzieherischer Mafsnahmen.

Doch noch an einem dritten Beispiel aus »gebildeten«, akademischen Kreisen sei das veranschaulicht.

Ein Jahr früher stand vor demselben Schwurgericht in Gotha der stud. jur. Fischer wegen Brautmord.

Auch seine Entwicklung enthüllt uns das ganze Problem des jugendlichen Verbrechertums und wirft zugleich ein grelles Licht auf die Duldsamkeit der Regierungs- und Gelehrtenkreise, die an unsern deutschen Universitäten noch immer sehr zart behandeln, was Giordano Bruno schon mit folgenden Worten charakterisierte: »An den deutschen Universitäten wird das Schwein der Schweine als Fürst der Toren bejubelt.« Man sagt: »Die Jugend mufs sich austoben.« Was das heifst, lehrt eben dieser Fall Fischer.

Der stud. jur. Fischer aus Eisenach ist zwar erblich belastet — die Mutter litt an Epilepsie, über den Vater verweigert der Hausarzt die Aussage — aber erblich belastet sind auch andere Menschen, die trotzdem mäfsig und keusch leben und für ihre Mitmenschen selbstlose Opfer bringen. Fischer hatte auch einen angebornen, aber später etwas zurückgegangenen Wasserkopf, doch ein Helmholtz hatte das auch und leistete Grofses. Eine gröfsere Fähigkeit zum Verbrechertum verleihen vielleicht diese beiden Momente einem Menschen, aber vielfach nur dann, wenn das Verbrecherische zugleich erworben wird.

Was trug dazu bei?

Die Mitschüler verspotteten ihn wegen seiner abnormen Kopfgestalt. Das machte, dafs er sich vom Verkehr zurückzog und für sich lebte, also ein Sonderling wurde. Ein Postsekretär machte den Tertianer auf die Schriften des pathologisch belasteten Schopenhauer und des Geisteskranken Nietzsche aufmerksam. Sie wurden verschlungen. Die religiös-sittliche Bildung schöpfte er aus David Straufs' und Renans Leben Jesu. So wurde sein Denken und Empfinden abnorm. Als Student in Jena trank er, wie es andere Verbindungsbrüder ja ebenfalls tun, viel Bier und dazu nicht

ganz wenig Schnaps. Aufserdem hat er sehr stark geraucht. Beides verändert schon bei erblich nicht belasteten Jünglingen das Nerven- und Seelenleben und macht sie laster- und verbrecherfähig; wieviel mehr einen belasteten, auch wenn der Psychiater noch keine Zeichen eines Gewohnheitstrinkers finden kann. Gelegenheitstrinker sind eben Gelegenheitsübertreter göttlicher und menschlicher Gesetze, während die Gewohnheitstrinker chronische Entartungen in Gesinnung und Tat bekunden. Im Grunde ist jedoch jeder Verbindungsbruder zwangsmäfsiger Gewohnheitstrinker. Sogar der Paukarzt, der noch im 17. Semester ein normaler stud. med. sein will, bezeichnete vor Gericht Fischer als »nicht normal«. Dafs das Kneipenleben aber die Hauptursache des Abnormsten im Seelenleben dieses Unglücklichen bildete, begreift ein so altes Semester natürlich nicht.

Die Unfähigkeit, das Triebleben zu beherrschen, war die nächste Folge des Alkoholgenusses. Er war in Jena als »Schürzenjäger« bekannt, und er belästigte die Exkneipwirtin dermafsen, dafs der Präses der Verbindung, welcher er angehörte, ihm das in ernstester Weise untersagte.

Der Alkoholmifsbrauch hemmt eben das sittliche Urteil und drängt zum unüberlegten Handeln. wie das »Liebesmahl« in Mörchingen, die Offiziere auf den Strafsen Insterburgs, der Duellmord Thieme-Held in Jena und die Arbeiter in Löbtau bewiesen. Auch Fischer forderte darum das Präsidium auf — Pistolen.

Selbstverständlich machte er auch Schulden. Der tägliche Alkoholgenufs lähmt das Gewissen: der »freie« Bursche denkt nicht mehr daran und wenn er noch daran denken kann, so treibt es ihm nicht mehr die Schamröte in die Wangen darüber, dafs er leichtfertig so wie seine besten Kräfte auch die Hundertmarkscheine verprafst, die der Vater sich oft abgedarbt hat, damit er den Sohn studieren lassen kann.

Dann ging Fischer nach Berlin, wo ein solcher Jüngling noch günstigeren Boden findet für seine Sittenentfaltung. Zwar will er hier ordentlich gelernt und gearbeitet haben. Namentlich habe er sich mit dem — Strafrecht befafst. Er hat also gelernt, welche Verbrechen man begehen kann und damit waren für den willensschwachen Alkoholisten zahllose Ziele des Handelns klarer ins Bewufstsein gerückt. Die sittliche Abneigung dagegen hemmt aber der Alkohol. Schlecht, ja mangelhaft will er sich dabei beköstigt haben — für ein Glas Bier mufs man ja z. B. auf 2—3 Eier oder 2 Glas nahrhaftere Milch verzichten —, so dafs er körperlich abfiel. Aber der Abfall in Berlin hat für einen »Schürzenjäger« noch wohl andere Ursachen, wobei die Neigung zum weiblichen Geschlecht ihm zeitweilig ganz zurückgehen konnte, wie es nach seiner Aussage der Fall gewesen sein soll. Die Händel blieben auch hier nicht aus. In Jena hatte er die Mensur glücklich bestanden, in Berlin hatte ihm dieselbe Kopfhieb mit Verletzungen eingetragen, die dumpfe Schmerzen im Kopfe mit sich brachten. Im Hinblick auf den Beruf konnte er zeitweilig wohl mutlos werden. Berufsstreben mundet unter solchen Umständen nicht. Aber anstatt auf die alkoholistische Schwächung wird es auf die vermutlich falsche Wahl geschoben. Man möchte umsatteln und das Recht mit Philosophie vertauschen.

Martha Amberg ist »sehr schön«. Das zu hören, und ohne sie je

gesehen zu haben, genügte, um sie brieflich zu einem Stelldichein einzuladen. Sie geht mit ihm spazieren. Er erklärt ihr seine Liebe und küfst sie. Die Zusammenkünfte wiederholen sich, namentlich auch in — Restaurationen. Er war fest überzeugt, dafs sie ihn wieder liebe. Er kennt die Familienverhältnisse des Mädchens und weifs, dafs die Mutter eine Totenfrau ist. Er hört, dafs sie ein intimes Verhältnis mit einem — Gymnasiasten habe, also sittlich dem »Schürzenjäger« ebenbürtig ist. Auch die Obduktion der Leiche hat nach Aussagen des Gerichtsarztes ergeben, dafs sie keineswegs unschuldig gewesen sei, sondern »krank« war. Er wird ermahnt, die Verhältnisse mit dem Mädchen aufzugeben. Er schlägt es in den Wind; denn sie weist ja die Beschuldigung mit — Entrüstung zurück. Er hört, dafs sie auch noch andere Liebhaber hat, Forsteleven und Einjährig-Freiwillige. Er führt das Verhältnis weiter, denn sie habe sich für ihn allein entschieden. In Berlin, wo er die Schöne nicht mehr vor Augen hat und umarmen kann, veranlassen anonyme Warnbriefe ihn zu dem Entschlusse, dafs es für alle Ewigkeit aus sein soll und er sich selbst erschiefsen will. Die Wirtin gibt ihm aber ihren Revolver nicht. Am 20. Mai reist er nach Eisenach. Es kommt zu Auseinandersetzungen. Sie bittet, ihr das doch zu verzeihen. Photographien werden zurückgegeben. Er zerreifst die seine vor ihren Augen. Nach schlafloser Nacht schrieb er an »seine liebe gute Martha« einen geradezu rührenden Brief, in dem er sie unter Tränen anflehte, ihm doch zu vergeben; alles was er unrecht getan, sei nur seiner grofsen Liebe entsprungen. Er wiederholt die Bitte mündlich. Sie gehen am 25. Mai wieder zusammen nach »Bellevue«. In später Abendstunde, wo bei beiden der Alkohol wieder gewirkt hatte, folgt abermals grofse Entzweiung. Er will ins Wasser gehen. Sie schreit um Hilfe. Am 27. und 28. Mai wandeln sie wieder Arm in Arm. Alle diese Zusammenkünfte sollen nach Angabe Fischers nur keusch verlaufen sein, die andern mutmafslich nicht. Er hat eine ruhelose Nacht, wird »wahnsinnig verzweifelt«. Gegen Morgen fafst er den Gedanken, sie und sich selbst zu erschiefsen. Um 9 Uhr kauft er Revolver und Patronen. Dann geht er in eine Kneipe und trinkt Bier. Durch eine Kellnerin läfst er die Amberg holen. Er geht mit ihr ins Klosterholz. Hinter ihren Rücken lud er den Revolver. Sie will ihn in seiner Trauer trösten, ihn umarmen und küssen. Er wehrt ab. Sie weint. Er legt seinen linken Arm um ihre Taille und sie lehnt teilnehmend den Kopf an sein Herz und seine Schulter. Im nächsten Augenblick erhebt er den Revolver und schiefst drei, vier mal nach ihrem Kopfe. Mit dem Ausruf »Walter« stürzt sie blutig und still zu Boden. Er wirft den Revolver fort und küfst sie wiederholt auf Mieder und Hand. Er läuft fort und kehrt wieder zurück und schmückt die Leiche mit Laub und Kirschblüten. Nachdem er mehrere Stunden bei ihr verweilt und wiederholt Mund und Hände geküfst, bedeckt er sie mit seinem Rock, wirft seinen Hut fort und läuft halb entkleidet dem Bahndamm entlang und meldet der Polizei das Geschehene: »Ich stelle mich hiermit, ich habe meine Braut totgeschossen.« Im Polizeigewahrsam zertrümmert er die Fenster, drückt die Splitter ins Brot, um sich so das Leben zu nehmen. Er kam aber mit Brust- und Leibschmerzen davon.

Bei der Leichenschau hat er in Gegenwart der Ärzte merkwürdige Ruhe und Gleichgültigkeit an den Tag gelegt. Das alles sind keine Zeichen von Irrsinn und Unzurechnungsfähigkeit, wohl aber von psychopathischer Minderwertigkeit und verminderter Zurechnungsfähigkeit, zumeist entstanden unter dem Einflusse des Alkohols wie der Dinge, welche so viele Gymnasiasten und Studenten auf Abwege bringen.

Mit der Verurteilung Fischers, die ja erfolgen mufste, ist nur dem Gefühl der Vergeltung Genüge geschehen. Dem jugendlichen Verbrechertum wird dadurch kaum Abbruch getan. Soll das geschehen, so müssen Zustände auf die Anklagebank, gegen die die Gebildeten fast noch blinder sind als die Ungebildeten. Oder sie besitzen doch nicht den Mut, sie zu beseitigen.

Auffallend ist es auch, dafs viele unserer mafsgebenden Juristen auch angesichts solcher Fälle noch immer bei dem Begriff »zurechnungsfähig« oder »unzurechnungsfähig« beharren und die »verminderte Zurechnungsfähigkeit« nicht anerkennen wollen, ein Begriff, der bei der Frage der jugendlichen Gesetzesübertretungen von ganz aufserordentlicher Tragweite ist.

Erfreulicherweise bricht aber die deutsche und christlich-humane Auffassung sich immer mehr Bahn in den Kreisen der Gefängnisgeistlichen und der Psychiater.

Ein Beispiel dafür sind die Verhandlungen der Konferenz von Gefängnisgeistlichen in Düsseldorf im September d. J., wo Pastor Müller in Oslebshausen bei Bremen über die psychopathisch Minderwertigen und ihre Behandlung in den Gefängnissen sprach und darüber folgende Thesen der Versammlung vorlegte.

1. Es ist eine längst bekannte Tatsache, dafs unter den Insassen der Gefängnisse und Zuchthäuser sich eine grofse Anzahl psychopathisch Minderwertiger befinden, für deren sachgemäfse Unterbringung und Behandlung aber die Verhandlungen noch nicht über theoretische Erörterungen hinausgekommen sind.

2. Alle Minderwertigkeiten, erworbene oder ererbte, beruhen auf Krankheiten oder Schädigungen der Nerven und des Gehirns, daher die damit Behafteten als leiblich Kranke anzusehen und zu behandeln sind.

3. Die bisherige gesetzliche Praxis, welche keine verminderte Zurechnungsfähigkeit kennt und diese Art Kranke als Gesunde behandelt, ist als eine Unbilligkeit anzusehen, die der Rektifikation bedarf; die erstmalige, durch das Gesetz begangene Unbilligkeit wiederholt sich in einer fortlaufenden, für die Kranken schädlichen, für den Strafvollzug peinlichen und lästigen Weise nach der Unterbringung dieser Leute in die Strafanstalten.

4. Der den Strafanstalten gesetzlich aufgegebene Strafvollzug kann um dieser Kranken willen nicht wohl so von Grund aus geändert werden, wie es für sie nötig sein würde. Darum ist die Forderung berechtigt, dafs die Minderwertigen anderweitig, eventuell in besondere Anstalten überwiesen werden.

5. So lange der Staat nicht in der Lage ist, für diese Kranken genügend zu sorgen, ist die christliche Barmherzigkeit zum Werke aufzurufen,

in deren Anstalten zudem bereits viele Minderwertige sich befinden und unter sachverständiger Behandlung und Leitung in gesegneter Arbeit stehen.

Diese Thesen wurden einstimmig angenommen, ihr Inhalt in einer kürzer gefafsten Resolution an die Generalversammlung für Gefängniswesen gebracht und auch dort angenommen. Müller meinte, die psychopathisch Minderwertigen seien leiblich Kranke, über welche die Ärzte, nicht die Theologen, zunächst etwas zu sagen haben. Und diese sagen, dafs die Minderwertigkeit auf Störungen oder Schwäche der Nerven und des Gehirns, speziell der Zentren in der Rinde, beruhen. Er wies sodann an 13 Bildern aus der Oslebshauser Strafanstalt nach, wie sich solche Erscheinungen im Leben darstellen. Müller meint, dafs die Theologen durch diese ärztlichen Darlegungen keineswegs bedroht oder gar die Bibel geschädigt, wohl aber ihre Gewissenhaftigkeit nach einer bisher nicht beachteten Richtung geweckt werde, dafs sie diese Armen jetzt besser verstehen und beurteilen lernen können und müssen. Dabei wurde auf die Ungerechtigkeit in der Gesetzgebung verwiesen, welche keine verminderte Zurechnung kennt und alle Kranke derart einfach als Gesunde ins Gefängnis verweist. Hiergegen müsse man Front machen, da der Strafvollzug sie schädigt und die Gewissen der Beamten belastet. Abgesehen von den Trinkern, die am besten dort immer blieben, gehören diese Leute nicht ohne weiteres ins Gefängnis, welches Gesunde voraussetzt und die »Ruhe für das kranke Gehirn« nicht gewähren kann. Man erkennt sie nicht als Kranke bei der Aufnahme, hat keine Einzelzellen genug für sie, überliefert sie der schaurigen Gemeinschaftshaft, quält sie durch Arbeitspensa, Strafen, militärischen Ton (respektiv oft genug durch Barschheit), gewährt ihnen nicht die nötige Ruhe des Ausschlafens, den Aufenthalt in freundlicher Umgebung, in frischer Luft, passende Kost; man richtet sie (nach Baer) durch Dunkelarrest u. s. w. weiter zu Grunde. Inbetreff der Frage nach der Behandlung verlangte Müller Individualisierung, planmäfsige Behandlung unter ständiger Verhandlung mit dem Arzte, der überall psychiatrisch gebildet sein sollte, in grofser Ruhe im Verkehr, in absoluter Gerechtigkeit und mit evangelischem Takt. Da aber längere Erfahrung bewiesen, dafs man damit dennoch nicht Genügendes erreiche, so müssen diese Leute aus dem Strafvollzug ganz heraus und in besondere Anstalten, die eventuell von der christlichen Barmherzigkeit für den geldarmen Staat herzustellen sind, wie sie bereits an diesem Teile angefangen haben, zu wirken.

Am folgenden Tage folgten noch 2 bedeutsame Referate von Prof. Pelman-Bonn und Direktor Finkelnburg-Derendorf. Ersterer beleuchtete in geradezu überzeugender Weise nochmals die Schwierigkeiten der Sache, das Unrecht des Gesetzes gegen solche Kranke; es war klassisch, wie er den Oberstaatsanwalt Hamm, einen Vertreter der alten Schule: »Strafe ist Vergeltung, daran darf nicht gerüttelt werden, der Mann ist entweder gesund, dann mufs er bestraft, oder krank, dann mufs er freigesprochen werden, tatium non datur, und der Sachverständige mufs das wissen«, damit abfertigte: »Sie als Vertreter der alten, ich der neuen Schule, kennen keine Vermittlung. Aber wir werden über die Leichen der Alten hinweggehend zum Ziele kommen.« Als einzigen Satz ihres Referates hatten

beide die Forderung gestellt: das Reichsstrafgesetzbuch bedarf einer Bestimmung über verminderte Zurechnungsfähigkeit; diese These wurde angenommen.

Gewöhnlich erhebt man den Vorwurf der Orthodoxie gegen die Geistlichen. Die Verhandlungen auf der Konferenz in Düsseldorf haben bewiesen, dafs sie im Verein mit den Ärzten die Fortschrittsleute und die Juristen die Rückständigen sind.

In letzter Zeit sind oft harte Anklagen gegen die Richter und die Untersuchungs- wie Vollstreckungsbeamten durch die Tagespresse gegangen. Auch wir haben im Interesse unseres Volkes ein paar Fragen auf dem Herzen.

1. Wie ist es möglich, dafs nach dem Erscheinen von Kochs Schriften über »Psychopathische Minderwertigkeiten« und die ungeheure Literatur, welche sie im Gefolge hatte, sich noch ein Jurist sträuben kann gegen die Anerkennung einer verminderten Zurechnungsfähigkeit, zumal zahllose Gerichtsfälle immer wieder Gelegenheit zur handgreiflichen Beobachtung dieser Tatsache bieten?

2. Wie ist es möglich, dafs wenn, wie man so oft in den Zeitungen liest, ein Verbrecher zum 49., ja zum 100. Male vor die Schranken des Gerichtes gestellt wird, die Juristen nichts anderes zu tun wissen, um ihn vor Wiederholungen und die Gesellschaft gegen seine Missetaten zu schützen, als ihn aufs neue eine kurze Zeit einkerkern zu lassen?

3. Wie ist es möglich, dafs bei der Unzahl der jugendlichen Verbrecher die Strafrichter so selten eine ernste Anklage gegen die Mifsstände erheben, welche diese Gesetzesübertretungen verursachen? Wir nennen nur das Kneipen- und Tingeltangelunwesen und die menschenwidrige Wohnungsnot in den Grofsstädten wie auf den grofsen Landgütern?

4. Wie ist es möglich, dafs manche unserer Juristen nicht soviel psychologische und pädagogische Einsicht sich verschaffen, um zu erkennen, dafs die Verurteilung von Kindern zu Gefängnisstrafen das Verbrechertum nicht vermindern, sondern vermehren hilft?

---

## 3. Unsere diesjährigen Neulinge in sprachlicher Hinsicht.

Bericht über eine Zusammenstellung, erstattet von Max Mehnert-Löbtau.

Schon die vorjährige Zusammenstellung der unter den Löbtauer Schulkindern vorhandenen Sprachstörungen lieferte den Beweis, dafs eine beträchtliche Zahl von Kindern sprachlich zurückgeblieben in die Schule eintritt; standen doch nach jener Zusammenstellung von 91 Stammlern 71 (78,02 %) auf der Unterstufe, dagegen 17 (18,68 %) auf der Mittelstufe, 3 (3,30 %) auf der Oberstufe. Anders war das Ergebnis hinsichtlich der Stotterer. Von den 41 Stotterern gehörten 17 (41,46 %) der Unterstufe, 20 (48,78 %) der Mittelstufe und 4 (9,76 %) der Oberstufe an. Diese letzten Zahlen berechtigten zu dem Schlusse, dafs die Zahl der Stotterer während der Schulzeit zunehme. Bei den Stammlern ist das Gegenteil als sicher anzunehmen, beseitigt doch schon der erste Sprachunterricht, besonders der Leseunterricht, ein gut Teil derselben.

Die diesjährige Zusammenstellung bezweckte, die genaue Zahl der mit Sprachstörungen behafteten, in die Schule eintretenden Kinder zu gewinnen. Das Ergebnis ist ein unerwartetes, wenig erfreuliches gewesen.

Unter den 1008 in die Schule aufgenommenen Neulingen fanden sich 133 Stammler (13,19 %) und 8 Stotterer (0,79 %). Dafs die Zahl der sprachlich zurückgebliebenen Knaben gröfser ist als die ebensolcher Mädchen ist von neuem erwiesen, denn unter den 500 Knaben sind 86 Stammler (17,2 %) und 6 Stotterer (1,2 %), unter den 508 Mädchen aber nur 47 Stammlerinnen (9,25 %) und 2 Stotterinnen (0,39 %).

Am ungünstigsten steht die 2. Bez.-Sch. mit ihren Neulingen da, etwas besser die 3. Bez.-Sch., noch besser die Bürgerschule, am besten die 1. Bez.-Sch. Während nach der vorjährigen Zusammenstellung den Lehrkräften der Bürgerschule der erklärliche Vorteil zufiel, am wenigsten mit Sprachstörungen bei ihren Zöglingen zu tun zu haben, ist dies in diesem Jahre anders, wenigstens hinsichtlich des Stammelns. Stotterer hat die Bürgerschule auch dieses Jahr nicht unter den Elementaristen.

Auf die 1. Bez.-Sch. mit 383 Neuaufgenommenen entfallen 41 Stammler (10,74 %) und 3 Stotterer (0,78 %). Die Bürgerschule zählt unter 188 eingetretenen Kindern 23 Stammler (12,23 %), keine Stotterer.

Unter den 240 Neulingen der 3. Bez.-Sch. finden sich 36 Stammler (15 %) und 2 Stotterer (0,83 %). Die 2. Bez.-Sch. hat unter den 197 Neulingen 33 Stammler (16,24 %) und 3 Stotterer (1,52 %) aufzuweisen.

Die Stammler und Stotterer verteilen sich — in Prozenten ausgedrückt — auf die Neulinge der einzelnen Schulen folgendermafsen:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Bez.-Sch. | 10 % | Stammler, | 0,78 % | Stotterer |
| Bürger-Sch. | 12 % | „ | 0 % | „ |
| 3. Bez.-Sch. | 15 % | „ | 0,83 % | „ |
| 2. Bez.-Sch. | 16 % | „ | 1,52 % | „ |

Durchgängig an allen Schulen sind die Knaben sprachlich mehr zurück als das — demnach schon in der Jugend zungenfertigere weibliche Geschlecht.

Die Bürgerschule zählt unter

121 aufgen. Knab. 15 Sta. (12,39 %) — 0 % Sto.<br>
unter 67 „ Mdch. 8 „ (11,94 %) — 0 % „

An der 1. Bez.-Sch. finden sich unter

163 Kn. 21 Sta. (12,26 %) u. 2 Sto. (1,22 %)<br>
unter 220 Mdch. 20 „ (9,99 %) „ 1 „ (0,45 %).

Die 2. Bez.-Sch. weist auf unter

95 Kn. 20 Sta. (21,05 %) u. 2 Sto. (2,10 %)<br>
unt. 102 Mdch. 13 „ (12,75 %) „ 1 „ (0,98 %).

An der 3. Bez.-Sch. ist das Verhältnis folgendes:

Auf 121 Kn. kommen 30 Sta. (24,79 %), 2 Sto. (1,65 %)<br>
„ 119 Mdch. „ 6 „ (5,04 %) — 0 Sto.

I. Über die Stotterer im besondern ergibt die Zusammenstellung noch folgendes:

Von den 8 aufgen. Sto. werden 4 (50 %) als körp. gut, 4 (50 %) als körp. mittelm. entwickelt bezeichnet.

Nach ihrer geistigen Beschaffenheit beurteilt,
erhielten 4 Sto. (50 %) die Bezeichng.: schwach
3 „ (37,5 %) „ „ mittelm.
1 „ (12,5 %) erhielt die Bezeichng.: gut.

Als Ursachen des Sto. wurden in 2 Fällen Krankheit (1 mal Keuchhusten) angegeben, in den 6 and. Fällen ist die Ursache unbekannt. An 1 Stott. wurden Mitbewegungen des Kopfes bemerkt, an den 7 and. ist nichts von Mitbewegungen beobachtet worden.

Als Laute, bei denen das Sto. besonders hervortritt, sind angegeben: aus dem 1. Artikulationsgebiete:

b, p, f, m;

aus dem 2. Artikulationsgebiete:

d, t, s;

aus dem 3. Artikulationsgebiete:

g, k.

In einem Falle wird fast bei allen Konsonanten und Konsonantenhäufungen gestottert.

Ein Stotterer setzt dem Beginn seiner Rede das bei vielen Rednern beliebte Verlegenheits- »äh« voraus.

Über die Verbreitung des Stotterns in den betreff. Familien, aus denen die Stotterer stammen, auch über den Wechsel des Stottergrades, z. B. bei Witterungsänderung, ist nichts angegeben.

Über den Grad des Sto. beim Sprechen, Lesen und Singen finden sich folgende Angaben:

5 (62,5 %) stottern beim Sprechen mäfsig,
2 (25 %) „ „ „ stark,
1 (12,5 %) stottert „ „ gering.

Beim Lesen stottert 1 Kind stark (12,5 %),
7 Kinder mäfsig (87,5 %).

Beim Singen stottert 1 Kind (12,5 %) gering,
7 Kinder (87,5 %) gar nicht.

II. Über das Stammeln im besondern liefert die Zusammenstellung noch folgende Ergebnisse:

Als körp. gut entwickelt werden 46 % d. Sta. bezchnt. (ungef. d. Hälfte),
„ „ mittelm. „ „ 35 % ($^1/_3$),
„ „ schwach „ „ 11 % bezeichnet.

Der gröfste Teil der Sta. wäre demnach körp. gut entwickelt.

Nach der geistigen Beschaffenheit beurteilt,
erhalten 44 % der Sta. die Bezchg. mittel,
27 % „ „ „ „ schwach,
12 % „ „ „ „ gut.

Der gröfste Teil der Sta. wäre demnach mittelmäfsig veranlagt.

Die Ursachen des Stammelns sieht man
bei 42 % in mangelhafter Sprachentwicklg.,
„ 28 % „ organ. Fehlern (Zähne),
„ 1 % „ geistiger Unreife,
„ 12 % ist sie unbekannt.

Die Aussprachefehler der Sta. erstrecken sich in 39 Fällen, d. s. nahezu 30 %, auf die S-Laute und die Verbindungen mit S.

Das S wird zu t (heifs wird zu heit, Messer zu Metter). Auch der Laut Sch erfährt mannigfache Vertauschungen.

Er wird zu t (Schule wird zu Tule,<br>
Schüssel zu Tüssel),<br>
oder er wird zu s (Schule wird zu Sule,<br>
schlecht „ „ slecht,<br>
schön „ „ sön,<br>
Schüssel „ „ süssel,<br>
oder zu z schön „ „ zön.)

Viel leiden mufs auch der ch-Laut.

Er wird zu s (statt Brotchen hört man Brotsen,<br>
ich — is,<br>
Kirche — Kirse,<br>
oder ch wird zu d, ich — id,<br>
oder zu sch, Geruch — Gerusch).

Sehr oft werden auch die Laute g, k vertauscht<br>
mit d, t oder umgekehrt<br>
d, t mit g, k.<br>
(gesagt wird zu desagt,<br>
ungezogen „ „ undezogen,<br>
Kind „ „ Tind,<br>
König „ „ Tönid).

Nicht minder übel ergeht es dem R-Laut. Er wird vertauscht mit h (Ring wird zu Hing) oder mit l.

Sehr oft wird das R weggelassen; z. B. schnurren — schnuen,<br>
Lehrer — Leher.

Weggelassen werden auch folgende Laute:<br>
Das End-d in Kind (Kinn, Dinn),<br>
„ „ t „ hat, sieht, ist (ha, sieh, is).<br>
„ „ s „ aus (au).

Häufiger als die Weglassung oder Vertauschung einzelstehender Mitlaute sind die Weglassung und Vertauschung gewisser Mitlaute in Konsonantenverbindungen:

Kreide wird zu Dreide,<br>
Knopf „ „ Nopf,<br>
schmeckt „ „ meckt,<br>
schreibt „ „ reibt,<br>
zwei „ „ fei,<br>
Blume „ „ Lume oder Ume,<br>
Star „ „ Tar,<br>
Stuhl „ „ Tuhl,<br>
ist wird zu it,<br>
heifst „ „ heit.

Als Vertauschungen von Konsonantenverbindungen mit andern seien noch folgende angeführt:

dr wird zu kr (drei — krei),
gr „ „ dr (greife — dreife),
kr „ „ tr (Krug — Trug),
bl „ „ gl (blau — glau),
„ „ „ fl (Blume — Flume),
„ „ „ gl ( „ — Glume),
oder „ dl ( „ — Dlume),
br „ „ fr (bringt — fringt),
oder „ gr ( „ — gringt),
fl wird „ gl (fleifsig — gleifsig),
kn „ „ schn (Knabe — Schnabe),
kl „ „ schl (klein — schlein),
schn „ „ dn (Schnee — Dnee),
schl „ „ gl (Schlange — Glange),
zw „ „ fr (zwei — frei),

Aufser den Weglassungen und Vertauschungen kommen auch Einschiebungen und Anhängsel vor, z. B.:

(zwei — zwrei,
ja — jda,
ich weifs — icht heifst).

Auch Entstellungen der Wörter sind angegeben:

gesehen — dastänen,
sieht — diest,
Schlofs — Loch, Lufs.

Unter den Neulingen finden sich 2 Näsler und 1 Satzstammler.

Leider ist es nicht möglich, zahlenmäfsig genauer darzulegen, welche Laute und Lautverbindungen am meisten Veränderung erleiden müssen. Unzweifelhaft erhellt aber aus der vorstehenden Zusammenstellung, dafs der Elementarlehrer mit der Abstellung von Sprachstörungen, besonders des Stammelns, vertraut sein mufs. Inwieweit der erste Sprachunterricht zur Beseitigung der Sprachstörungen beiträgt, soll vor Schlufs dieses Schuljahres festgestellt werden. Freilich ist auch bei Sprachstörungen der Schwerpunkt auf die Verhütung, nicht auf die Heilung zu legen. Deshalb ist es unerläfsliche Pflicht der Lehrer, den Eltern immer und immer wieder einzuschärfen:

»Habt acht auf eure Kinder, insbesondere während der Zeit ihrer sprachlichen Entwicklung!«

---

## 4. Zur anstaltlichen Behandlung unserer sittlich gefährdeten Jugend.

Ein Reisebericht von J. Chr. Hagen, Direktor des Schulheims, Falstad bei Drontheim.

Vorbemerkung der Schriftleitung. Gegen 50000 Jugendliche im Alter von 12—18 Jahren werden alljährlich im Deutschen Reiche vom Strafrichter verurteilt. Wo bleiben sie? Was wird aus ihnen? Werden sie gebessert oder weiter verschlechtert? Das sind ernste Fragen, an denen nicht blofs die Eltern, denen diese Kinder genommen werden, und die

Lehrer, welche sie bisher unterrichtet und mit erzogen, und die Geistlichen, welche an sie vergeblich Seelsorge geübt haben, interessieren, sondern es sind Fragen, die jeden angehen, der noch ein menschliches Mitgefühl in der Brust trägt und wie ich an andern Beispielen in dieser Nummer gezeigt habe, sind es Fragen, die zugleich bange Sorge um unser eignes Leben, das von der Verbrechergesellschaft bedroht wird, stellen mufs — von den nationalen und volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten ganz abgesehen, obgleich diese Fragen auch in dieser Hinsicht nicht geringwertig anzuschlagen sind und z. B. Professor Pelman in Bonn nachgewiesen hat, dafs eine einzige, durch Trunksucht moralisch verkommene Familie den öffentlichen Kassen 5 Millionen Mark gekostet hat.

Herr Direktor Hagen, der nebenbei bemerkt Theologe ist, hat auf seiner Reise eingehende Beobachtungen gemacht und sie in dem seiner Behörde eingereichten und in norwegischer Sprache bereits veröffentlichten Reisebericht niedergelegt. Es mufs auch uns Deutsche interessieren, wie der Ausländer unsere Anstalten beurteilt. Der ganze Bericht ist aber für unsere Zeitschrift leider zu lang. Wir mufsten kürzen. Die Auswahl ist uns wie dem Verfasser schwer geworden. Wir hoffen aber doch, im Einvernehmen mit dem Verfasser die Kürzung so getroffen zu haben, dafs die verschiedenen Strömungen genügend zum Ausdruck kommen.

Es könnte ja manche Bedenken erregen — und wir Deutschen sind in der Beziehung aufserordentlich ängstlich und überlassen leider auch die bessernde Kritik an unsern öffentlichen Zuständen den negierenden Sozialdemokraten — dafs wir die ungeschminkte Mitteilung über die Zustände in diesen Anstalten öffentlich mitteilen. Wir meinen aber, dafs die einzelnen Anstalten ihre prinzipiellen Gründe für ihre Behandlungsweise haben. Sollte aber dennoch die eine oder die andere Anstalt, die wir absichtlich nicht mit Namen nennen, falsch beurteilt sein, so stellen wir gern unser Blatt zur Richtigstellung zur Verfügung. Die Richtigstellung würde dann ja zugleich auch im Interesse unseres Nationalgefühls gegenüber den Berichten an ausländische Behörden liegen.

Die Übersetzung ist von Herrn Hagen selbst. Er bittet, dem Ausländer einige stilistische Unbeholfenheiten wie vielleicht auch einige Mifsverständnisse deutscher Art und Sitten zu gute zu halten. Tr.

---

Der nachstehende Bericht wurde dem Departement der königlich norwegischen Regierung für Kultus und Unterricht erstattet. Durch Storthingsbeschlufs ward mir nämlich ein öffentliches Stipendium bewilligt, damit ich durch eine Reise nach Schweden, Deutschland und Belgien, wenn möglich auch noch England, mit Erziehung, Unterricht, Ordnung und Arbeitsweise an den bemerkenswerteren Anstalten dieser Länder mich bekannt machen könnte.

Meine Reise, von welcher der Umstände wegen die nach England wegfiel, erweiterte ich dahin, dafs ich auch Holland und die Schweiz mitnahm.

Die Reise dauerte 4 Monate, in deren Verlauf ich gegen 40 Anstalten besuchte.

Am längsten hielt ich mich in Düsselthal, Bächtelen und in dem

Trüperschen Erziehungsheim auf der Sophienhöhe bei Jena auf, etwa 14 Tage an jeder Stelle, und nahm von morgens bis abends an der Wirksamkeit teil. In Bächtelen war ich so glücklich in der Anstalt selbst wohnen zu können. Ich erlaube mir, es auch zu erwähnen, dafs ich die Ehre hatte zu einem Kongrefs von Anstaltsdirektoren aus der ganzen Schweiz in Schaffhausen am 15. und 16. Mai geladen zu werden. Die Hauptverhandlungen (Vorträge mit Diskussion) drehten sich um folgende Fragen: Am 1. Tage: »Wie bewahrt der Erzieher verwahrloster Kinder die Freude an seinem Beruf?« und am zweiten Tage: »Darf nicht der Name Rettungsanstalt durch die mildere Form ‚Erziehungsanstalt‘ ersetzt werden?« Es erweckte Interesse, als ich gelegentlich erklärte, dafs man in Norwegen auch nicht durch den Namen »Erziehungsanstalt« sich zufrieden gefühlt, sondern durch Gesetz den Namen »Schulheim« eingeführt habe.

Was ich besonders zum Gegenstand meiner Untersuchungen machte, war:

1. Wie werden die Zöglinge in den Anstalten erzogen, und welche Mittel werden angewandt?

2. Inwiefern wird Rücksicht auf psychische und somatische Anomalien als Ursache ethischer Minderwertigkeiten genommen?

3. Welche Erfahrungen sind in Hinsicht auf widerrufliche Entlassungen, sofern sie stattfinden, gemacht?

Zur Beantwortung dieser Fragen erlaube ich mir im folgenden das alltägliche Leben und die Behandlungsweise in Anstalten von gröfserer Bedeutung zu schildern, dabei feststellend, welche Ordnung durch öffentliches Gesetz oder private Initiative bei der Unterbringung der betreffenden Kinder, nachdem sie die Anstalten verlassen, getroffen werden und endlich lasse ich noch Mitteilungen über die Trüpersche Anstalt folgen, um auf Grund der Beobachtungen daselbst einige Bemerkungen über die Anwendung der Psychiatrie in Erziehungsanstalten zu begründen.

Die Reise ist zwar schon vor 3 Jahren gemacht worden und hier und da dürften einige Verhältnisse andere geworden sein. Von deutscher Seite bin ich aber ersucht worden, trotzdem den Bericht in deutscher Übersetzung zu veröffentlichen. Man sagte mir, dafs hier für so eingehende Informationsreisen keine Stipendien zur Verfügung stehen und dafs diejenigen, welche dennoch kürzere Reisen machen, selten von ihren Beobachtungen zum gemeinen Nutzen und zur Förderung der wichtigen Sache der Öffentlichkeit Mitteilungen gemacht werden.

Ich habe versucht, das, was ich gesehen, so objektiv als möglich darzustellen, auch wo ich abweichender Meinung bin. Da ich der Überzeugung bin, dafs Regierungen und Anstaltsleiter die angewandten Methoden als die zweckmäfsigsten betrachten, so wird denselben die Bekanntgabe hoffentlich nur erwünscht sein. Sollten mir aber wider Willen als Ausländer irrtümliche Eindrücke unterlaufen sein, so mögen meine Veröffentlichungen Anlafs zur öffentlichen Berichtigung bieten. Man sagte mir, in Deutschland seien bereits gegen 11000 Zöglinge in Zwangserziehungsanstalten untergebracht und deren Zahl wächst noch alljährlich. Da hätte die Öffentlichkeit das allergröfste Interesse daran, zu wissen, wie diese Mitbürger behandelt werden und was später aus ihnen werden könne. Ich

leiste in Erwägung dieses humanen Interesses darum der Aufforderung gerne Folge und hege nur den Wunsch, dafs mein Beobachtungsmaterial zur Besserung der Erziehungsmethode und damit auch zur Verminderung des sittlichen Elends unter der heranwachsenden Jugend beitragen möge.

Diejenigen Anstalten, mit deren Erziehungsmethode ich mehr oder weniger übereinstimme, habe ich namentlich angeführt.

### 1. Deutschland.

Wie bekannt, gibt es in Deutschland zwei Kategorien für Zwangserziehung.

1. Zwangserziehung nach § 55 des Strafgesetzbuches, die Strafwürdigen d. h. diejenigen, die vor dem vollendeten 12. Jahre eine dem Strafgesetz zufolge mit Strafe belegte Handlung begangen, umfassen.

2. Zwangserziehung nach § 56 des Strafgesetzbuches: diejenigen umfassend, die weil sie unter dem Verbrechen die Bedeutung des Verbrechens verstanden zu haben nicht angenommen werden können.

Zwangserziehung erster Kategorie ist durch das Gesetz vom 13. März 1878 näher bestimmt. Nach diesem liegt die Fürsorge für die ganzen Verbrecher den verschiedenen Provinzialverbänden ob. Der Landeshauptmann bestimmt die Art, Weise und Dauer der Erziehung und unterscheidet die Entlassungsfrage. Die Aufsicht über diese Verfügungen führt der Oberpräsident, in letzter Instanz der Minister für das Innere. Das Reglement für die von der Provinzialverwaltung errichteten Erziehungsanstalten wird vom Ministerium für das Innere und dem Kultusminister bestätigt. An den Kosten der Provinzial-Zwangserziehung ist der Staat mit einer Hälfte beteiligt.

Die Zahl der Zwangszöglinge nach dem Strafgesetzbuch § 55 betrugen in 1898 10687; davon waren in Familien 5145, in Privatanstalten 4180, in öffentlichen Anstalten 1362 untergebracht. Der Zuwachs solcher Kinder betrug 1892—98 1618 = 6%.

Die Kosten der Zwangserziehung betrugen 1495824,27 M, wovon der Staat 749219 M refundierte.

Die Zwangserziehung der zweiten Kategorie liegt dem Staate ob, der zu diesem Zwecke 5 Anstalten errichtet hat. In diese Anstalten können in allem 640 Knaben und 110 Mädchen untergebracht werden. Daneben werden auch Privatanstalten benutzt, um Kinder unter 14 Jahren unterzubringen. Gewöhnlich dauert der Aufenthalt in der Anstalt zwei Jahre, wonach die Betreffenden entlassen und entweder in die Lehre oder als Gesinde untergebracht werden. Die aus der Anstalt Entlassenen sind bis zum 20. Jahre widerruflich unter der Aufsicht der Anstalt zu betrachten — und können zu jeder Zeit in die Anstalt zurückgeholt werden.

Im Jahre 1898 waren in den königlichen Erziehungsanstalten 530 Kinder untergebracht. Die nach ihrer Erziehung verbundenen Kosten betrugen 219488 M.

---

[1]) Vergl. »Die Kinderfehler«, Zeitschr. für Kinderforschung, V. Jahrgang, Nr. 1. Linz, Beiträge zur Kinderforschung. I. u. II. Heft.

Unter den Ursachen der Unterbringung sind Verbrechen oder Vergehen gegen Personen und Eigentum die häufigsten; dann kommt Übertreten verschiedener Gesetze und endlich Vergehen wider die öffentliche Ordnung und Religion.

Vom 1. Januar 1900 an trat eine neue Ordnung der Zwangserziehung ein, da § 1666 des Strafgesetzes auch solche sittlich verwahrloste Kinder, die noch nicht mit dem Strafgesetz in Konflikt gekommen, umzufassen erweitert wird. Denn nunmehr hat nämlich das Vormundschaftsgericht Kindern gegenüber, deren geistigem oder körperlichem Wohle dadurch gefährdet wird, dafs der Vater die Fürsorgepflicht gegen die Person des Kindes mifsbraucht, das Kind vernachlässigt oder ehrlosen oder unsittlichen Betragens sich schuldig macht. Das Vormundschaftsgericht kann die Unterbringung des Kindes in eine geeignete Familie oder Erziehungsanstalt bestimmen oder anordnen.

Je nachdem die verschiedenen Bundesstaaten die Reform durchgeführt, tritt auch eine Tendenz hervor, die Altersgrenze der Strafbarkeit vom eingetretenen 12. zum eingetretenen 14. Jahre zu verschieben. Es konnte auch vernommen werden, dafs ein steigendes Interesse die Anstaltbehandlung in eine mehr als bisher pädagogisch-rationelle Richtung überzuführen, besonders hinsichtlich der Staatsanstalten sich geltend machte.

Ein grofser Teil der deutschen Bundesstaaten hat — an das Reichsstrafgesetzbuch — anknüpfend seine eigenen Zwangserziehungsgesetze, so auch der Freistaat Hamburg. (Fortsetzung folgt.)

## 5. An die Mitglieder und Freunde des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands

richtet der unterzeichnete Vorstand die höfliche und ergebene Bitte, ihm mitteilen zu wollen, ob und wo aufser den unten angeführten Hilfsschulen noch derartige Anstalten bestehen oder bis Ostern 1903 eingerichtet werden.

Der Vorstand
des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands
Stadtschulrat Dr. Wehrhahn,
1. Vorsitzender.

### Verzeichnis der uns bekannten Hilfsschulen.

**Altenburg.**
Altenburg.

**Anhalt.**
Bernburg.
Dessau.

**Baden.**
Durlach bei Karlsruhe.
Frankenthal.
Karlsruhe.
Mannheim.
Pforzheim.

**Bayern.**
Augsburg.
Fürth.
Kaiserslautern.
Ludwigshafen.
München.
Nürnberg.
Pirmasens.

**Braunschweig.**
Braunschweig.

**Bremen.**
Bremen.
Bremerhafen.

**Elsafs-Lothringen.**

Mülhausen i/E.
Strafsburg.

**Hamburg.**

Hamburg I, Rothenbgsort 95.
„ II, Eilbeckerweg 58.
„ III, Markusstr. 40.
„ IV, St. Georg, Hohestrafse 31.
Hamburg V, St. Pauli, Kielerstrafse 7.
Hamburg-Eimsbüttel VI, Osterstrafse 66.
Hamburg-Uhlenhorst VII, Humboldstrafse.

**Hessen.**

Darmstadt.
Gielsen (Nachhilfeklassen).
Mainz.
Offenbach.
Worms.

**Koburg-Gotha.**

Gotha.

**Lübeck.**

Lübeck.

**Meiningen.**

Meiningen.
Pössneck.
Saalfeld.

**Preufsen.**

**Provinz Brandenburg.**

Berlin (einf. und kombinierte Nachhilfeklassen).
Brandenburg.
Charlottenburg I.
„ II.
Cottbus.
Friedenau.
Pankow.
Potsdam.
Rathenow.
Rummelsburg.
Schöneberg I.
„ II.
Steglitz.
Dt. Wilmersdorf (Hilfskl.).
Zehlendorf.

**Provinz Hannover.**

Emden.
Göttingen.
Hameln.
Hannover I.
„ II.
Harburg.
Hildesheim.
Linden.
Lüneburg.
Osnabrück.
Peine.

**Prov. Hessen-Nassau.**

Cassel.
Frankfurt a/M.
Hanau.

**Provinz Pommern.**

Cöslin.
Stettin.
Stolp.

**Provinz Posen.**

Bromberg.
Posen.

**Provinz Ost-Preufsen.**

Königsberg I.
„ II.
Tilsit.

**Prov. West-Preufsen.**

Danzig.
Graudenz.

**Rheinprovinz.**

Aachen.
Altenessen.
Barmen.
Bonn.
Duisburg.
Cöln I.
„ II.
Düsseldorf.
Elberfeld.
Essen I.
„ II.
Essen-West I.
„ II.
Krefeld.
Mühlheim a/d. R.
Saarbrücken.
Trier.

**Provinz Sachsen.**

Aschersleben.
Eisleben.
Erfurt.
Halberstadt.
Halle.
Magdeburg.
Mühlhausen i/Th.
Nordhausen.
Zeitz.

**Provinz Schlesien.**

Beuthen.
Breslau I.
„ II.
„ III.
„ IV.
„ V.
„ VI.
„ VII.
„ VIII.
„ IX.
Bunzlau.
Görlitz.
Hirschberg.
Grünberg.
Königshütte.
Ratibor.
Schweidnitz.

**Provinz Schleswig-Holstein**

Altona.
Elmshorn.
Flensburg.
Itzehoe.
Kil.
Neumünster.
Wandsbeck.

**Provinz Westfalen.**

Bielefeld.
Bochum.
Dortmund I.
„ II.
Gelsenkirchen
Hagen.
Herford.
Lüdenscheid.
Schwelm.
Ückendorf.
Witten.

Reufs j. L.

Gera.

Sachsen.

Borna.
Chemnitz (Hilfsklassen).
Dresden-Altstadt.
" -Neustadt.
Dresden-Löbtau.
" -Cotta.
Freiberg.
Gersdorf.
Glauchau (Nachhilfekl.).
Grimma "
Kamenz "
Kirchberg.
Kirsa.
Müstein.
Leipzig-Plagwitz.
" -Gohlis.
Meifsen.
Netzschkau (Nachhilfeschule.
Ölsnitz i/V. (Nachhilfeklassen).
Oschatz.
Plauen i/V.
Reichenbach (Nachhilfeklassen).
Zittau.
Zwickau.

Weimar.

Apolda.
Eisenach.
W. Jena.
Jena (Sophienhöhe).
Weimar.

Württemberg.

Stuttgart (Hayersche Schule).

---

## 7. Tagesordnung für den 4. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands.

Auf Grund einer Einladung des Magistrates von Mainz wurde diese Stadt zum Versammlungsorte für den 4. Verbandstag bestimmt. Derselbe wird am 14., 15. und 16. April 1903 abgehalten werden. Am Dienstag, den 14. April, abends $7^1/_2$ Uhr findet die Vorversammlung und am Mittwoch, den 15. April morgens 9 Uhr die Hauptversammlung statt.

Nach längeren eingehenden Verhandlungen hat der Vorstand des Hilfsschulverbandes in einer am 10. September d. J. in Braunschweig abgehaltenen Sitzung folgende Tagesordnung festgesetzt:

I. Vorversammlung.

a) Das Rechnen auf der Unterstufe der Hilfsschule.
Referent: Hauptlehrer Giese-Magdeburg.

b) Können die Kinder der Hilfsschule zwangsweise zugeführt werden?
Referent: Rektor Grote-Hannover.

c) Rechnungsablage und Revision der Kasse.

d) Vorstandswahl.

II. Hauptversammlung.

a) Das schwachbegabte Kind im Hause und in der Schule.
Referent: Hilfsschulleiter Delitsch-Plauen i. V.

b) Die Berücksichtigung der Schwachsinnigen im bürgerlichen und öffentlichen Recht des deutschen Reiches.
Referent: Oberamtsrichter Nolte-Braunschweig.

c) Beratung über die, dem 2. Verbandstage vom Hauptlehrer Kielhorn-Braunschweig vorgelegten Leitsätze. g) Der Unterricht. I. Allgemeine Gesichtspunkte. III. Der Stundenplan (s. Bericht über den 2. Verbandstag S. 25 ff). Dieselben sind nach eingehender Beratung im Vorstande vom Referenten umgearbeitet und haben nunmehr folgende Fassung erhalten:

g) Der Unterricht.

I. Allgemeine Gesichtspunkte.

1. Der Unterricht trage erziehlichen Charakter; er suche die Kinder für das Leben tüchtig zu machen und ihre Erwerbsfähigkeit anzubahnen.

2. Nicht auf die Stoffmenge kommt es an, sondern auf zweckentsprechende, sorgfältige Verarbeitung und Aneignung des Stoffes. Überbürdung ist zu vermeiden.

3. Die Darbietung des Stoffes sei einfach, knapp, anschaulich und möglichst lückenlos aufbauend.

4. Lehr- und Lernmittel müssen ausreichend vorhanden sein; denn der Unterricht mufs von der Anschauung ausgehen und durch die Anschauung unterstützt werden.

5. Häusliche Arbeiten sind auf das Mindestmafs zu beschränken.

6. Schulspaziergänge sind oft zu unternehmen. Sie dienen unterrichtlichen Zwecken und können in die Unterrichtszeit fallen.

III. Der Stundenplan.

1. Die Unterrichtsstunden für Lehrer betragen im Durchschnitt wöchentlich etwa 24; daneben ist letzteren die Verpflichtung aufzuerlegen, Wohlfahrtsbestrebungen für die Hilfsschulkinder zu fördern.

2. Die Unterrichtsstunden für die Kinder betragen in der Regel wöchentlich 20—26, einschliefslich Handarbeit (freies Spiel sowie Beschäftigung nicht eingerechnet).

3. Die Verteilung auf die einzelnen Tage ist derart vorzunehmen, dafs ein Wechsel zwischen mehr und minder ermüdenden Fächern stattfindet.

4. Jede Unterrichtsstunde werde durch eine Pause von 10—15 Minuten gekürzt; während dieser Zeit sind die Kinder auf den Spielplatz zu entlassen und die Unterrichtsräume zu lüften.

5. Soweit als möglich finde der Unterricht des Vormittags statt.

6. In der mehrklassigen Schule ist darauf Bedacht zu nehmen, dafs einzelne Kinder in einzelnen Fächern ausgewechselt werden können.

III. Am 16. April Besichtigung der Sehenswürdigkeiten der Stadt Mainz u. s. w., eventuell Besuch einer Idiotenanstalt.

Hannover. Dr. Wehrhahn, Stadtschulrat, 1. Vorsitzender.
K. Basedow, Rektor. z. Zt. stellvertret. 2. Schriftführer.

## C. Literatur.

I. **Godtfring, O.**, Rektor, Tabelle für den Artikulations-, Stimmbildungs- und Sprechunterricht. Kiel, H. Fienke. Preis 1 M.

Es ist Thatsache, dafs viele Eltern ratlos dastehen, wo es sich um die Beseitigung eines einfachen Fehlers handelt; Beweise haben wir genug dafür in den Vorkursen. Den Eltern werden Bücher in der Regel zu teuer, obgleich zu bedenken ist, dafs Sprachgebrechen die Kinder im Unterricht weit zurücksetzen. Da ist es denn eine verdienstliche That des Verfassers, auf einem Bogen in gedrängtester

Kürze zusammengefaſst die wichtigsten Regeln zur Beseitigung des Stammelns, Winke für die Stimmbildung und Artikulation, für die Einübung der Einsätze u. s. w. nebst dem einschlägigen Stoff darzubieten. Bewährten pädagogischen Grundsätzen folgend, fixiert der Verfasser in der ersten Rubrik die Laute nach der Schwierigkeit in der Bildung. In phonetischer Beziehung muſste ein Unterschied gemacht werden in der Behandlung der Stammler und Stotterer; die andere Reihenfolge deuten eingedruckte Ziffern an. Die Aufstellung derselben zeugt von der langjährigen Erfahrung des in der Sprachhygiene unermüdlich thätigen Verfassers. Die Winke für Stimmbildung und Artikulation wenden sich zunächst an den Lehrer, sind jedoch bei den Konsonanten und den schwierigen Zusammensetzungen so gehalten, daſs ein jeder Vater sie verstehen und danach handeln kann. Der betreffende Stoff ist allen Wortarten entnommen und kann in jeder Beziehung als in lautlicher Hinsicht gut ausgewähltes Material betrachtet werden. Für die Behandlung der Stotterer ist auf die verschiedenen Einsätze gebührende Rücksicht genommen. Der geringe Preis des Bogens ermöglicht es jedem Vater, sich dieses hervorragenden Hilfsmittels bei seinem sprachkranken Kinde bedienen zu können. Dem Lehrer ist die Tabelle erst recht ein praktischer und sicherer Auskunftgeber.

Kiel. Siemen.

2. **Stelling, H.,** Die Erziehung der schwachbegabten und schwachsinnigen Taubstummen und die Teilung nach Fähigkeiten überhaupt. Dargestellt an der Hand eines Reiseberichtes über dänische und norwegische Taubstummenanstalten. Leipzig, Carl Merseburger, 1902. Preis 1,80 M.

Der Verfasser vorliegender Schrift, der bereits in einer andern anregenden Arbeit sich mit der Fürsorge für die schwachbegabten Kinder beschäftigt hat, behandelt hauptsächlich die Frage nach einer zweckmäſsigen Trennung der Taubstummen nach Fähigkeiten, um ihnen eine ihrer Veranlagung entsprechende Ausbildung bieten zu können. Er beschreibt zunächst in kritischer Darstellung die Maſsnahmen, welche in Dänemark und Norwegen auf dem Gebiete der Taubstummenbildung zur Trennung nach Fähigkeiten getroffen sind und tritt dann mit seinen Forderungen zwecks einer bessern Beschulung der Taubstummen für Deutschland, speziell für die Provinz Hannover hervor. Deshalb scheint die Schrift in erster Linie für Fachleute geschrieben zu sein, besonders auch aus dem Grunde, weil in ihr einzelne methodische Fragen erörtert werden, über deren zweckmäſsige Beantwortung nur erfahrene Taubstummenlehrer zu entscheiden vermögen. Allein die psychologischen Erörterungen und pädagogischen Darlegungen, welche die Grundlage der Erwägungen der Arbeit bilden, bieten geradezu eine Fülle der anregendsten Gedanken für jeden Pädagogen, und dadurch gewinnt die Schrift auch eine weitergehende, allgemeine Bedeutung und verdient die vollste Beachtung in allen pädagogischen Kreisen, namentlich auch in unserm Leserkreise. Die Ausführungen des Verfassers legen nicht nur beredtes Zeugnis von seinem tiefen Verständnisse über anormale Erscheinungen in der geistigen Entwicklung des Kindes ab, sondern sie bieten auch wertvolle Fingerzeige für die Erziehung und Unterweisung anormaler Kinder in methodischer und schultechnischer Beziehung. Die neuste pädagogische Literatur findet in der Arbeit kritische Würdigung; was hierbei zum Ausdrucke gebracht wird, um das Los der Gebrechlichen und wirtschaftlich Schwachen zu mildern und zu bessern, muſs jeder Heilpädagoge ausdrücklich anerkennen und beachten. Wir können die Schrift als eine äuſserst schätzenswerte Arbeit auf heilpädagogischem Gebiete recht warm empfehlen.

Stolp i. Pom. Fr. Frenzel.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

# Die Kinderfehler.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung

## der pädagogischen Pathologie.

Im Verein mit

Dr. med. J. L. A. Koch und Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer

herausgegeben

von

Institutsdirektor J. Trüper und Rektor Chr. Ufer.

**Achter Jahrgang.**
Zweites Heft.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1903

Preis des Jahrgangs (6 Hefte von je 3 Bogen)
**4 M.**

# Inhalt.



---

Abhandlungen sind zu senden an Institutsdirektor **J. Trüper**, Sophienhöhe bei Jena, Mitteilungen und Buchbesprechungen an Rektor **Chr. Ufer** in Altenburg S.-A.

## A. Abhandlungen.

### 1. Die Entwicklung des musikalischen Sinnes bei Kindern.

Von

**A. König,** Seminarlehrer in Altdorf.

In weite, blühende Gefilde der psychologischen Forschung schaut mein Blick, doch schreitet der Fufs zaghaft vorwärts, denn vor mir liegt ein wenig betretenes Land. »Für die höchst auffällige Tatsache — schrieb 1901 der Kunstwart — dafs auf der Berliner Ausstellung »Die Kunst im Leben des Kindes« die Musik so gut wie gänzlich unberücksichtigt geblieben war, läfst sich schlechterdings kein zureichender Grund finden.« Wenn ich vorab des Umstandes geschweige, dafs hauptsächlich die Malerwelt für die Inszenierung jener Ausstellung ein, zugestandenermafsen nicht einmal ganz ideelles, Interesse bekundete, so weifs ich trotzdem noch einen zureichenden Grund, warum auch die Psychologen so ganz das Musikalische vergafsen. Die praktischen Lebensbedürfnisse lehren uns dem — meist mit klaren Gesichtsvorstellungen verbundenen — Worte den Vorzug geben gegenüber den dunklen, höchstens von einem Gefühlston begleiteten musikalischen Klängen. Darum bringt die Mehrzahl der Menschen den bildenden Künsten und der Poesie mehr Verständnis entgegen als der Musik, dieser ohne natürliches Vorbild dem menschlichen Geiste entsprungnen Kunst. Ein Gemälde, ein neues Drama will jeder »Gebildete« beurteilen können, über eine Symphonie getrauen sich wenige Ernstgesinnte etwas zu sagen. Der Psychologe, dem die speziell technische Bildung zur Beurteilung musikalischer Dinge abgeht, verdient natürlich so wenig einen Vorwurf als der

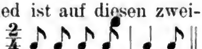
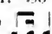
Musiker, der in den Mühsalen seiner Kunstausübung nicht auch noch das schwere Rüstzeug des Gelehrten herumschleppen mag. Wenn aber der richtige deutsche Professor mit souveräner Verachtung auf den »ungebildeten« Musiker hinabschaut, so wird dem Praktiker auf künstlerischem Gebiet die stille Arbeit des Gelehrten vielfach als unfruchtbares Zeug erscheinen. Und so kommt es, daſs die musikalischen Fachzeitschriften und die psychologischen Werke zumeist in der Nichterforschung der musikalischen Entwicklung unserer Kinder löblich miteinander wetteifern. Ohne Umschweif gesagt: den meisten Gelehrten geht das Interesse an musikalischen Dingen ab, weil ihnen die technische Ausbildung und ein auf so feine musikalische Unterschiede geeichtes Ohr fehlt, wie es freilich auch durchaus nicht alle Musiker besitzen. Meine eigne Berechtigung, an die gestellte Aufgabe heranzutreten, darf ich wohl gleichermaſsen aus konservatorischen Studien und aus alter Vorliebe für das Gebiet der Psychologie herleiten. Man wird also erwarten dürfen, die Erfahrungstatsachen aus dem Gebiete der Musik zuverlässig mitgeteilt und kritisch geprüft zu sehen.

Im Interesse einer scharfen Abgrenzung unserer Aufgabe muſs zunächst der Begriff des Musikalischen nach seinen verschiedenen Seiten festgestellt werden. Worin offenbaren Naturmensch und Kind zuerst musikalischen Sinn? Wenn die Weisen der Militärkapelle und der Tanzmusik in die Glieder fahren, das Kind hinter den Trommeln seiner »Kriegskameraden« herläuft, der Wilde an Rasseln und Klappern sich ergötzt, dann offenbart sich die erste und unterste Stufe musikalischen Sinnes, das Gefühl für *Rhythmus*. Rhythmus ist die Ordnung in der Bewegung, mithin nicht etwas spezifisch Musikalisches; wie die Verse einer Dichtung, so beherrscht er die Linien eines Ornaments. — Je rauschender das Spiel, je mehr Trompetenton, um so lebhafter gerät der Naturmensch in Bewegung; *die Freude am musikalischen Klang* bekundet also fernerhin den musikalischen Sinn. Demnächst kommt das *Melodische* als ein Hauptstück der Musik in Betracht. Die melodische Folge ist es zunächst, die in uns Stimmungen hervorruft. Auch das Rezitativ, die im gewöhnlichen Sinne vom Rhythmus losgelöste Melodie, vermag eine tiefgehende musikalische Wirkung zu erreichen. — Wer einmal den wunderbaren Klängen alter Kirchenmusik mit ihrem Geranke von Stimmen gelauscht, wird gerne den Sinn für *Harmonie und Polyphonie* als ein wichtiges Stück musikalischer Befähigung erkennen. Im musikalischen Menschen zeigen sich aber auch noch andere, mehr geistige Seiten der Befähigung: *Formenverständnis*, *Gedächtnis*, *musikalisches Urteil*, *schöpferische Phantasie*. Führen wir

schliefslich noch an, dafs die Mehrzahl liebender Tanten von dem musikalischen Talent entzückt ist, sobald ein bischen Fingerfertigkeit, ein wenig gute Stimme sich zeigen, so sehen wir, dafs eine gewisse organische Veranlagung häufig schon für Musikalischsein genommen wird. Wie viele dieser Fähigkeiten müssen vereinigt sein, um vom Vorhandensein musikalischen Sinnes reden zu dürfen? Der tapfere Krieger auf dem Schlachtfeld und der geniale Schlachtenlenker — beide sind gute Soldaten, trotz verschiedener Fähigkeiten. Nicht anders in der Musik: Wer ein instinktives Urteil über die Schönheit einer Melodie ohne die Fähigkeit des Verfolgens ins einzelne besitzt; wer Melodien gut hört, ohne im harmonischen Labyrinth sich zurechtzufinden; wer Gehör besitzt, aber nicht auswendig zu merken vermag: ihrer keinem darf der musikalische Sinn abgesprochen werden. Wo sind die Glücklichen, die alles vereinigen? Ein Mozart, ein Bach sind Erscheinungen, deren jedes Jahrhundert ihrer wenige gebiert. Also: den musikalischen Sinn unserer Kleinen nicht mit dem Mafsstab des Genies oder nur des Erwachsenen messen wollen!

Am besten betrachten wir die einzelnen Richtungen in der Entwicklung des musikalischen Sinnes und beginnen mit der Empfindung des musikalischen Klanges. Bekanntlich reagiert das Ohr des Neugebornen noch nicht auf äufsere Eindrücke, und es wird kaum mit Sicherheit bestimmt werden können, wann das Kind zu hören beginnt. Nach Preyers Beobachtungen (Leben der Seele) wurde ein Kind bereits in der 6. Woche durch Gesang beruhigt; in der 7. Woche stellte sich bei leise gesungenen Wiegenliedern der Ausdruck höchster Befriedigung ein, während in der 8. Woche bei jedem forte des Klavierspiels sich ungewöhnliche Spannung im Auge verbunden mit lebhaften Bewegungen der Arme und Beine zeigte. Höhere und leisere Töne brachten geringere Eindrücke hervor. Von einem 12wöchentlichen Kind berichtet Strümpell, dafs es auf das Klavierspiel merkte und allein sang. Die Freude am musikalischen Klang wächst im 2. und 3. Vierteljahr. Das häufig bemerkte freudige Schlagen auf die Klaviertasten verzeichnet Preyer nach dem ersten Jahr; ich konnte es an meinem Knaben noch früher beobachten. Sulley konstatiert das kindliche Vergnügen am Laut. Wir alle wissen ja, mit welcher Vorliebe so ein kleiner Schlingel mit dem Efslöffel Teller und Stühle bearbeitet. Im allgemeinen scheinen aber neugeborene Tiere dem kleinen Menschenkind im Hören überlegen zu sein. Verhältnismäfsig bald zeigt sich bei Kindern gegenüber verschieden gearteten Tönen auch ein verschiedenes Verhalten. Wenn bei Metalltönen, Gesang und Klavierklängen im allgemeinen Befriedi-

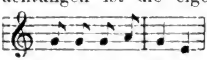
gung auf den Gesichtern sich spiegelt, so zeigt sich gegen manche andere Töne eine Empfindlichkeit, die nur in der Regel weniger beachtet zu werden pflegt als die gleichgeartete Erscheinung in der Tierwelt. Den Hund, der bei einer für uns himmlischen Musik heult, bemerken wir eben sehr leicht, während wir kindliches Geschrei nur allzugerne andern Umständen zuschreiben. PREYER konstatiert zunächst, dafs höhere Töne geringern Eindruck machten. Sollten vielleicht die kleinern Fasern des Cortischen Organs erst später zur Entwicklung gelangen und gebrauchsfähig werden, um dann allerdings um so empfindlicher und um so länger gebrauchsfähig zu bleiben? Schwerhörige können hohe Töne verhältnismäfsig gut wahrnehmen, und gerade die höchsten Töne der Geige sind es, die das menschliche Ohr schmerzen und jenes steinerweichende Hundegeheul verursachen. GUTZKOW erzählt, dafs er die Geige nicht hören mochte; mein eigner Knabe weinte im ersten Halbjahr bei Violinspiel. Obwohl ein Trupp fröhlicher Kinder mit Trompeten, Pfeifen und Trommeln aufserordentlich viel Lärm vertragen kann, möchte ich doch bezweifeln, ob so ein zartes Geschöpf an dem forte einer wirklichen Trompete ein Vergnügen empfände. Der kleine MOZART wenigstens konnte den Trompetenton nicht vertragen. Der Jahrgang 1835 der Eutonia berichtet von einem 1820 geborenen Kinde, das mit $^3/_4$ Jahren bei Moll und bei kreischenden Flötentönen geweint habe. Diese Beispiele scheinen dafür zu sprechen, dafs Kinder besonders gegen die hohen und aufdringlichen Obertöne der Geigen und Trompeten empfindlich sind. Im ganzen herrscht bei gesunden Kindern die Freude an den volleren Tönen der Blasinstrumente (natürlich nicht grell gespielt) vor; Sinn für zartere Klangfarben entwickelt sich erst später. Ich entsinne mich noch aus den vorgeschritteneren Knabenjahren, dafs mir der Klang der Saiteninstrumente einer wahrscheinlich freilich recht dürftigen Theaterkapelle ziemliches Mifsbehagen verursachte. Allgemeine Abneigung gegen den musikalischen Klang, die ich übrigens bei Kindern nicht beobachtet habe, ist oft auf gar wunderliche Ursachen zurückzuführen. So erzählt z. B. Dr. HÄSER (Euterpe 1873) von einem Mann, der infolge verschieden langer Gehörgänge widerliche Eindrücke von Musik hatte. — Übrigens ist die Freude am rauschenden musikalischen Klang, am blofsen »Stoff« der Musik, wohl die tiefste Stufe in der Entwicklung des musikalischen Sinnes, eine Stufe, die dem Menschen wie dem Tiere gleichermafsen eigen ist. Habe ich doch wiederholt beobachtet, wie Singvögel, wenn man ihnen vorpfeift, in Unruhe und wiegende Bewegung geraten.

Neben der Empfänglichkeit für den musikalischen Ton regt sich sehr bald der Sinn für Rhythmus. Die Entwicklung des Kindes zeigt hier völlige Übereinstimmung mit jener der Völker: im Anfang waren Trommel, Klapper und Händeklatschen. Frühzeitig erweckt das Ticken der Uhr und der Pendelschlag die Aufmerksamkeit des Kindes. Meines Bruders Hansel geriet mit $^3/_4$ Jahr bei lebhaft rhythmischer Musik — Meyerbeers Prophetenmarsch und Gounods Soldatenchor — in ausgelassene Bewegung: »Ich sah, erzählt Sigismund (Kind und Welt), $^3/_4$jährige Kinder beim Klange einer rauschenden Blasmusik lebhaft im Mantel hüpfen, als wollten sie den Takt durch rhythmische Bewegungen nachahmen.« Preyer konstatiert im 7. Vierteljahre taktmäfsige Bewegungen nach der Musik und berichtet von einem 19 Monate alten Kind, das vorgesungene Lieder rhythmisch korrekt mit den Händen begleitete.[1]) Übrigens kann ich aus vielfacher Erfahrung versichern, dafs es durchaus nur die allerelementarsten rhythmischen Formen sind, welche dem Menschen sozusagen im Blute liegen — hauptsächlich die Form zweier zusammengehöriger, gleich langer, aber ungleich betonter Zeiten, wie sie gewöhnlich im Marsch sich darbietet. Das eigentliche Kinderlied ist auf diesen zweiteiligen Rhythmus (Trochäen) eingerichtet:  Dreiteiliger Rhythmus findet sich erst bei Kinderliedern, die deutlich den Stempel der Einwirkung Erwachsener an sich tragen. Aufser diesem sozusagen eingeborenen zweiteiligen Rhythmus erwarte man übrigens nicht viel Sinn für rhythmische Gestaltungen. Haben doch selbst die meisten gebildeten Musiker nicht allzuviel Verständnis für scharfe, exakte Rhythmen. Dem Musiklehrer verursacht daher gerade der rhythmische Teil der Tonstücke meist schweren Ärger. So wird von Schülern insbesondere der Rhythmus  meist so  ausgeführt. Es scheint also der menschlichen Natur das Grundbestreben innezuwohnen, dem accentuierten Teil auch eine längere Quantität zuzuerkennen. Selbst an ältern Schülern noch kann man das geringe Verständnis für komplizierte Rhythmen beobachten, wenn z. B. das gefürchtete Bild eines Haydnschen Adagios im Unterricht erscheint. Offenbar findet hier eine Kreuzung und Hemmung zweier Vorstellungsreihen statt. Die starre, mechanische, in der körperlichen Empfindung wurzelnde Reihe (– ◡, bezw. – ◡ ◡) soll in sich ein verwickeltes rhythmisches Bild in der Weise aufnehmen, dafs auf die ver-

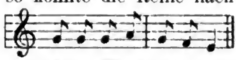
[1]) Einen kleinen Capresen von 7 Monaten sah ich auf dem Arme seiner Mutter die Tarantella durch rhythmische Finger- und Handbewegungen, Rumpfbewegungen und Gesichtsausdruck tanzen beim Anhören der Musik. Die Lustempfindungen und Tanzbewegungen erwachsener Tänzer offenbarten sich hier schon keimartig.

schiedenen Accentteile (Taktteile) verschieden viele Noten kommen, beispielsweise auf das erste Viertel 1, auf das 2. Viertel 16. Der natürliche Mensch aber, der nichts vom Geiste Gottes vernimmt, pardon, der die verwickelten Gebilde eines Haydnschen Adagios nicht zu erfassen vermag, lebt in der ersten mechanischen Rhythmusreihe mechanisch weiter, und es macht sich bei ihm sozusagen ein musikalischer horror vacui geltend — in die Praxis umgesetzt: er möchte gerne das eine Viertel ebenso schnell spielen als jedes der einzelnen Sechszehntel. Besonders das weibliche Geschlecht ist in dieser Beziehung grofs. Summa: der Rhythmus, den man die Seele der Musik zu nennen liebt, ist bei Kindern durchaus nur in der elementarsten Form dem Gefühl eingeprägt.

Wie sich das ganz natürliche, von unserer Kulturmusik noch nicht wesentlich beeinflufste Kind zur *Melodie* stellt, darüber werden wir am besten die Kinderlieder befragen. Selbstverständlich nicht jene, die auf dem Giftboden städtischer Tingeltangel- und Coupletmusik erwachsen, sondern die noch von der reinen, rauhen Landluft durchweht sind. Kinder in Städten sind ja vielfach keine Kinder, sind Zwitter, frühreife, unreife oder angefaulte Früchte (»Früchterl« im Süddeutschen). Natürlich ist die Melodie echter Kinderlieder sehr einfach. Das umfängliche Werk von Böhme über deutsches Kinderlied und Kinderspiel wird wohl die gröfste Sammlung hierhergehöriger Melodien enthalten. Von diesen scheide ich vorweg die meist hübschen Wiegenlieder, als nur von *Müttern* gesungen, aus. In Betracht kommen hauptsächlich Ringelreihen, Maikäferlieder, Auszählreime, Ansingelieder, Tanzreime. Die Melodie des Kinderliedes zeigt deutlich, wie in gehobener Stimmung der Sprechton zum musikalischen Klang sich verdichtet, das Sprechen zur Melodie wird. Und wie in der Sprache eines Volkes im ganzen der gleiche Tonfall wiederkehrt, so zeigt sich in den Melodien der Kinderlieder immer wieder eine stereotype Weise. Böhme verzeichnet drei Grundformeln mit je mehreren Varianten. Nach meinen Erinnerungen und Beobachtungen ist die eigentliche Melodie fast aller Kinderlieder diese



Mit Böhme möchte ich übereinstimmen, wenn er als Eigenschaften der Kindermelodien anführt, dafs sie in kleinen Tonschritten sich ergehen, ausschliefslich in Dur stehen, einstimmig und frei von Modulationen sind, dafs auf jede Silbe nur eine Note kommt und dafs der Text zumeist in Trochäen abgefafst ist. Dazu bemerke ich noch folgendes. Die Intervallenschritte in obiger stereotyper Kindermelodie sind der Ganzton (grofse Sekunde) nach oben und die kleine Terz nach unten

(Kuckucksterz!). Ein gröſserer Sprung kommt noch vielfach in andern Melodien vor, der überhaupt bei allem Gesang eine groſse Rolle spielt und der die meisten Lieder mit jambischem Versmaſs eröffnet, das ist die Quarte unterhalb des Grundtones. Der geneigte Leser gebe sich die Mühe, ca. 100 Lieder mit Auftakt auf diesen Quartenschritt hin zu prüfen. Der ganze Umfang obiger Kindermelodie beträgt ebenfalls eine Quart. Gröſsere Intervalle singt das Kind und der Naturmensch aus eignem Antrieb nicht wohl. Die leidenschaftslose Rede, der Rezitationston ist meist auf diesen Quartenschritt eingerichtet. Die griechische Tonreihe bestand bekanntlich aus Tetrachorden, auch unsere Durtonleiter läſst sich in zwei gleichgeartete Tetrachorde zerlegen. Der gregorianische Choralgesang, obwohl im ganzen zunächst den Umfang einer Sexte festhaltend, beschränkt sich doch in den einzelnen Motiven vielfach ebenfalls auf das Tetrachord. All das beweist die Wichtigkeit der Viertonreihe. Auffällig ist an obiger Melodie, daſs ein Ton innerhalb des Tetrachordumfanges fehlt, sowie, daſs kein Halbton vorkommt. Wollte man den fehlenden Ton ergänzen, so könnte die Reihe nach unserm musikalischen Gefühl nur heiſsen  So gibt sie auch Lewalter (Böhme Nr. 227) wieder. Tonartlich würden wir moderne Musikmenschen mit unserm eingefleischten Durbewuſstsein obige Melodie freilich als ein C-dur auffassen, mit der Quinte beginnend, mit der Terz schlieſsend. Werkwürdigerweise ist aber nirgends der Grundton zu hören. Nach antiker Auffassung dagegen ergäbe die Reihe ein Tetrachord, das im Sinne der sogenannten Kirchentonarten mixolydisch, im Sinne der griechischen Musik dorisch wäre. Also dürfte für diese »Urmelodie« die Behauptung, daſs sie in Dur stehe, anfechtbar sein. Ein Volk mit vorherrschenden Molltonarten könnte sie ebensogut als Moll empfinden. Erinnern wir uns, daſs nicht nur die meisten altdeutschen Volkslieder, sondern auch die der meisten Naturvölker in Moll stehen, so läſst sich aus obiger Melodie schwerlich nachweisen, ob dem kindlich musikalischen Sinn Dur oder Moll näher liegt. Darin hat freilich Böhme unbestritten recht, daſs andere Kinderlieder (welche nämlich über diesen Quartenumfang hinausreichen und bereits ausgesprochene Liedform besitzen) durchweg Durcharakter haben; sie sind eben unter der Herrschaft unseres Dursystems entstanden und von Kindern den Erwachsenen nachgesungen. Um Schlüsse ziehen zu können, müſste man Kinderlieder aus Ländern mit vorherrschendem Moll zur Hand haben — aber meine groſse Sammlung von Notizen über Volkslieder

lehrt mich, daſs den meisten Berichterstattern Sinn oder Fähigkeit für Aufzeichnung der Melodien abgeht. — An weiteren Kinderliedern, die im Umfang über jene Urmelodie hinausgehen, fällt mir auf, daſs sie nur den Halbton von der 3. zur 4. Stufe der Tonleiter (e f in C-dur), fast nie aber von der 7. zur 8. (Leiteton = h c) enthalten; man vergleiche z. B. das allbekannte »Fuchs, du hast die Gans gestohlen.« Auch nach meinen sonstigen Erfahrungen ist das Treffen des Leitetones nicht etwas Leichtes und Selbstverständliches. Bei einer ganzen Reihe meiner Schüler hatte ich im Klavier- und Orgelunterricht den Eindruck, daſs sie im mehrstimmigen Satze die kleine Septe an Stelle der groſsen (des Leitetones) durchaus nicht als falsch zu empfinden scheinen, was den harmonisch geschulten Musiker ziemlich auſser Fassung bringen kann. Sollte unser wissenschaftlich so fest begründetes Tonsystem für »natürliche« Ohren doch nicht so natürlich und selbstverständlich sein? Im übrigen weiſs jeder Gesanglehrer, daſs die in der sogenannten Naturharmonie begründeten Intervalle am leichtesten zu treffen sind: reine Quinte, Oktave, groſse Terz, kleine Septe. Merkwürdigerweise wird die Oktav für sich allein nicht immer am leichtesten ausgeführt; dagegen prägt sich der Durdreiklang bald den Ohren ein und verhältnismäſsig rasch erlernt sich auch die Durtonleiter. Damit steht keineswegs die Behauptung R. Langes in Widerspruch, daſs die Gesangskünstler ihren letzten Triumph darin fänden, eine Tonleiter in langandauernden Tönen rein zu singen. Das langsame Singen eines kunstmäſsig gebildeten Tones ist eben etwas anderes, als die Tonleiter eines Volksschülers; zudem handelt es sich bei dem Künstler um den Unterschied von reiner und temperierter Stimmung, der das Bewuſstsein des Kindes noch nicht beunruhigt. — Die kleine Sekunde widerstrebt länger dem Eingang ins musikalische Gedächtnis; auch sind die widerhaarigen übermäſsigen und verminderten Intervalle nur dem eigentlich Musikalischen bei längerem Studium zugänglich. Übrigens kann das Treffen einzelner Intervalle durch Assoziationshilfen erleichtert werden. So berichtet Stiehler (das Lied als Gefühlsausdruck) daſs in den Unterklassen auch von Schülern, die eine vorgesungene Quarte nicht trafen, dieses Intervall ganz rein zu erhalten war durch Anknüpfen an das den Kindern bekannte Feuerwehrsignal (d g mit Text: Es brennt) u. dergl. mehr. — Das Hinaufschleifen und Sinkenlassen des Tones, zwei bei Kindern vielfach anzutreffende Fehler, deuten auf ein noch unvollkommen ausgebildetes Gehör, lassen aber keineswegs auf Mangel an musikalischem Sinn schlieſsen. Vielmehr verursacht meist die Ungeübtheit des ausführenden Organes (des Kehlkopfes) jene Er-

scheinungen. Im erstern Falle setzt das Kind in der gewohnten Sprechlage ein, um bis zu dem vom Gehör als richtig erkannten Ton heraufzuschleifen. Auch das so mifsliche und gerade im Schulgesange so viel beobachtete allmähliche Heruntersinken ist in der ungenügenden Übung (oder auch in unnatürlicher Anstrengung) des Kehlkopfes und der dadurch hervorgerufenen raschen Ermüdung der Gesangswerkzeuge begründet.

Erfahrungsgemäfs stellt sich die Fähigkeit der Auffassung von Harmonien ganz zuletzt ein. Hat doch die gesamte Menschheit bis etwa ins 15. Jahrhundert herein gebraucht, um zu einer wirklich mehrstimmigen Musik und zur Ausbildung einer Lehre von den Harmonien zu kommen, die wiederum erst ein paar hundert Jahre später ihre wissenschaftliche Begründung erfahren hat. Die Musik der Naturvölker ist einstimmig; Kinder folgen hierin so genau der allgemein menschheitlichen Entwicklung, dafs es ihnen anfangs sogar schwer wird, die von Männerstimmen in der tiefern Oktave intonierte Melodie in der höhern Oktave mitzusingen. Späterhin zeigt sich Sinn für Harmonie im Sekundieren. Manche Kinder mögen dies schon vor der Schulzeit fertig bringen, einen gröfsern Teil kann man bekanntlich auch später nicht dazu gebrauchen. Kinder der letztern Art müssen nicht absolut unmusikalisch sein. Eine mir bekannte sehr musikalische Dame kann ich doch nicht dazu bringen, etwas anderes als Melodie im Chore mitzusingen. Warum soll ein Mensch, der statt einer richtigen Bafsstimme die Melodie in der tiefern Oktave mitsingt — eine in ländlichen Männerchören sehr bekannte Erscheinung — keinen Sinn für Musik besitzen? Hat er ja doch nur statt der an sich nicht notwendigen und für den Sänger nicht gleich fafsbaren Stimme die Melodie ganz richtig im Ohr. — Nach der Fähigkeit des Sekundierens pflegt sich der Sinn für Harmonie zunächst in der Form einzustellen, dafs ein verschwommener Allgemeineindruck eines Akkordes vorhanden ist, z. B. »das ist C-dur«. Erst später, meist nach vielen Übungen, können die einzelnen Töne (Stimmen) erfafst werden. Wie weit die Fähigkeit von Kindern hierin geht, läfst sich schwer sagen, da unser gesamter Musikunterricht in dieser Hinsicht mit jüngern Schülern keine Versuche anzustellen pflegt. Das vermaledeite Klavierspiel, das dem Schüler die Möglichkeit aller Tonkombinationen fortwährend an die Hand gibt und ihn der Mühe musikalischen Denkens enthebt, ist gewifs im ganzen kein Segen für die Pflege des Gehörs und für die Entwicklung des eigentlich musikalischen Sinnes gewesen. Wir müfsten ja sonst wahre Musikheilige sein.

Die Fähigkeit richtiger Auffassung und Wiedergabe einer Melodie, späterhin auch das Erfassen des harmonischen Gehaltes einer Komposition, pflegen wir als musikalisches Gehör zu bezeichnen. Ist es bei Kindern vorhanden, und in welchem Grade? Wenn auch ziemlich frühzeitig der Versuch des Nachsingens gemacht wird, halte ich doch den von Preyer erwähnten Fall, dafs ein Kind mit 9 Monaten jeden auf dem Klavier angegebenen Ton richtig nachgesungen habe, für eine aufserordentliche Seltenheit. Da Preyer daneben auch von einem andern Kinde berichtet, das zu Ende des 3. Jahres trotz feinen Gehörs für Geräusche die Töne c d e nicht zu merken vermochte, so ergibt sich aus beiden Fällen für das musikalische Gehör eine grofse individuelle Verschiedenheit, meines Erachtens eine gröfsere als im Bereich des Rhythmus, für den — wie Kinderspiel, Marsch und Tanz uns lehren — die Empfänglichkeit von Anfang an eine gleichmäfsigere ist. Das Gehör entwickelt sich oft sozusagen nur stückweise. So konnte einer meiner ältern Schüler zwar nach einem vorgespielten Ton auf der Violine rein nachspielen, für sich aber nichts Reines zusammenbringen. Hier war offenbar das leibliche Ohr in Ordnung, aber das geistige Ohr und Tongedächtnis nicht genügend entwickelt. Absolutes Gehör — darin bestehend, dafs man einen beliebigen Ton ohne Hilfsmittel nach seiner Höhe bestimmen oder einen verlangten aus dem Gedächtnis angeben kann — darf man natürlich von Kindern nicht verlangen; besitzen es doch nur wenige Erwachsene. Hat aber ein Schüler, der nach Tagen ein gelerntes Lied in richtiger Tonhöhe anstimmen kann — und deren gibt es doch wohl — nicht ein Stück absoluten Gehörs? Aus Versuchen mit allerdings 15—20jährigen Schülern möchte ich die Behauptung wagen, dafs musikalisches Gehör — gewöhnlich für ein Geschenk von Gottes Gnaden gehalten, das ohn alles Zutun einzelnen Beglückten in den Schofs fällt — der Ausbildung fähig, und zwar einer viel gröfsern Ausbildung fähig ist, als man gewöhnlich annimmt. Ich möchte mir selbst mit Versuchen an jüngern Schülern ganz gute Erfolge versprechen. Unsere ganze Musizierei ist eben leider in den Sumpf der Fingerfertigkeitspflege hineingeraten, statt auf Gehörbildung von Anfang an auszugehen. Als ob das Musikalische in den Händen statt in den Ohren stäke! Mit meinen Erfahrungen und Ansichten stimmen beispielsweise überein: mein Freund Holzinger in Erlangen, ein tüchtiger Musikpädagoge (»Das Gehör ist äufserst selten zu gering und wird bei verständiger Übung immer besser«); Stumpf in der Euterpe 1873 (»Absoluter Mangel an Gehör ist selten, in Marschen häufiger als in Gebirgen«); A. B. Marx (»Ein gänzlicher Mangel an

Musiksinn scheint zu den höchst seltnen Fällen zu gehören.« Er habe unter Tausenden, die er beobachtet, nur zweimal gänzlichen Mangel an Musiksinn gefunden); L. Lohse (»Mir ist in 40 Jahren nicht ein gesundes Kind vorgekommen, das bei gutem Willen im 7. Lebensjahre nicht den Dreiklang hätte singen lernen«). Ähnliche Meinungen sprechen die meisten guten Musikpädagogen aus; nur schlechte pflegen sich mit dem Mangel an Gehör zu trösten und zu entschuldigen. Irrungen im Hören haben hie und da ihren Grund in der Wahrnehmung starker Obertöne. So wird es z. B. oftmals schwer die Töne grofser Glocken zu bestimmen. Aus eigner Jugendzeit erinnere ich mich, über die Höhe der Tenorstimmen, die ja bekanntlich sehr starke Obertöne hören lassen, lange im Unklaren gewesen zu sein. Das Kind merkt hier, seinem natürlichen Empfinden folgend, auf die Obertöne, die der Erwachsene infolge lang gewohnter Abstraktionen nicht mehr beachtet.

In der Entwicklung des musikalischen Sinnes gesellt sich zur Auffassung des musikalischen Tones bald das musikalische Gedächtnis. Nach Preyer können Kinder mit ausgebildetem Tonsinn schon im 1. Jahr Melodien behalten. Obwohl graduell sehr verschieden, ist das musikalische Gedächtnis doch immer vorhanden. Holzinger fand es bei allen Schülern, ist aber der Meinung, dafs es einer methodischen Pflege bedürfe. Der grofse Gedächtniskünstler Bülow vertrat ebenfalls die Ansicht, Gedächtnis sei nur eine Sache der Übung. Bei systematischer Ausbildung vermögen selbst Kinder im Behalten von Kompositionen Grofses zu leisten. Der aufmerksame Klavierlehrer ertappt oft genug seine Schüler darüber, dafs sie von den Noten wegsehen und aus dem Gedächtnis spielen.

Die Entwicklung des musikalischen Sinnes wird nur allzuoft durch die natürliche Befähigung der ausführenden Organe in bestimmte Bahnen geleitet. Ein Kind mit Wolfsrachen kann kein Sänger werden, aber, wie ein mir bekannter Fall zeigt, ein guter Geiger, und ein Schüler mit fehlerhaft gebauter Hand zeigt keine »Begabung« fürs Klavierspiel. Bei Kindern sind vielfach die Gesangwerkzeuge noch nicht genügend entwickelt. Einzelne Töne werden getroffen, andere nicht festgehalten, wieder andere zitterig angegeben; oft fehlt das Metall der Stimme. Infolge fehlerhaften Zungenbaues stellt sich der Nasenton ein. Bennati berichtet in der Euterpe 1873 von einem Chemiker, der lange Musikstücke behielt und die Reinheit des Gesanges zu beurteilen vermochte, jedoch selbst beständig grundfalsch sang. Verschwinden derartige organische Fehler mit der Zeit nicht von selbst, so beeinträchtigen sie natürlich die

Entwicklung des musikalischen Sinnes wenigstens nach einer Seite bedeutend. Übrigens sind die angeführten Fälle wiederum eine Mahnung, in der Beurteilung der musikalischen Befähigung eines Kindes vorsichtig zu sein.

Nun noch die Frage, ob die musikalische Entwicklung des Kindes sich auch in der höchsten Form, als schöpferischer Trieb, betätigt. Wer vermag dem kleinen Seelchen nachzugehen, wenn es aus dem Eignen zu schöpfen sucht? Ich halte es für eine der schwierigsten psychologischen Arbeiten. Nur das möchte ich behaupten: So gut das Kind zeichnet und aus Sand Häuser baut, so gut probiert es auch, Töne zusammenzufügen. Es würde sich verlohnen, daraufhin Kinder zu beobachten: bislang liegt meines Wissens ein Versuch in dieser Richtung nicht vor. Warnen möchte ich vor dem Gedanken, daſs die Melodie der Kinderlieder eigne Schöpfungen unserer Kleinen seien. Nur die oben erwähnte typische Kindermelodie geht so sehr aus dem Sprechton hervor, daſs auch Kinder auf ihre Erfindung verfallen sein konnten. Allen im Rhythmus irgendwie gekünstelten und im Umfang wesentlich über eine Quart hinausgehenden Liedern möchte ich die Erfindung durch Kinder absprechen, wenn sie auch noch so gerne in Schule und Haus gesungen werden. Mit vermehrtem Musikunterricht pflegt sich auch da und dort der Drang zum »Komponieren« einzustellen. Soweit ich an allerdings ältern Schülern (14—15 Jahre) beobachten konnte, würden gar viele Musikbeflissene zur Erfindung eines anständigen Motivs oder einer ganz brauchbaren Melodie erzogen werden können, so wie man ja auch viele Menschen zu einem brauchbaren, manche sogar zu einem guten Aufsatz heranbilden kann, ohne deswegen den einzelnen zum Schriftsteller machen zu wollen. Durch Versuche der obigen Art könnte die Entwicklung des musikalischen Sinnes nur gewinnen.

Eine ganz eigentümliche Erscheinung im geistigen Leben sind die sogenannten Musikphantome (Photismen). Das Anhören von Musik erzeugt bei einzelnen Menschen Farbenempfindungen oder sogar vollständige Bilder (vergl. z. B. Ruths, Musikphantome). Hall-Stimpfl, Der Inhalt des Geistes der Kinder bei ihrem Eintritte in die Schule (Bayer. Lehrerz. 1900) scheint das Vorhandensein solcher Musikphantome bei Kindern zu bestätigen; von 53 Kindern haben 21 die Töne gewisser Instrumente als farbig bezeichnet. Ich habe bei Kindern nach dieser Seite hin keine Untersuchungen angestellt, dagegen bei Erwachsenen (vom 14. Jahr an bis zum reifen Mannesalter) viel Umfrage gehalten, ohne irgend welches Resultat zu erzielen. Sollte nicht in vielen der oben angeführten Fälle eine Täuschung vorliegen, was

ja bei der Schwierigkeit psychologischer Untersuchungen an Kindern leicht möglich wäre, so müfste man zu dem Schlusse gelangen, dafs Musikphantome in der Jugend häufiger als in spätern Jahren vorkommen, dafs also mit dem zunehmenden Alter gewisse Assoziationsbahnen verschwinden oder nicht mehr benutzt werden. ? —

(Schlufs folgt.)

---

## 2. Abnorme Kindesnaturen.

Vortrag, gehalten am 6. Dez. 1902 im Waldbröler Lehrerverein.

Von

Dr. **L. Scholz,** dirig. Arzt der Irrenanstalt in Waldbröl.

M. H. Das Thema, über das ich heute zu sprechen die Ehre habe, bedarf in Ihrem Kreise keiner Rechtfertigung. Die Kenntnis abnormer Kindesnaturen und ihre richtige Beurteilung beansprucht eine praktische Bedeutung, die für den Erzieher nicht weniger grofs ist als für den Irrenarzt. Denn wir begegnen den unglücklichen Kindern in Schule und Haus häufiger, als Lehrer und Eltern selbst es wissen. Und darin eben liegt das Traurige: die Verkennung der abnormen Zustände bildet die Regel, die Erkennung die Ausnahme. Wie kommt das? Die Erklärung ist nicht so schwer zu finden: es gibt der Berührungs- und Übergangspunkte zwischen dem Normalen und Abnormen so viele, dafs im gewöhnlichen Leben sehr oft überhaupt nicht an die Möglichkeit einer pathologischen Abweichung gedacht wird. Man spricht von Charakterfehlern oder, nichtssagend genug, von Charaktereigentümlichkeiten, wo der Ausdruck Psychopathien eher am Platze wäre. Und doch, wie manches Elend, wie manche Ungerechtigkeit und Härte liefse sich vermeiden, wenn der Lehrer versuchte, gewisse kindliche Eigenarten und Ausschreitungen unter dem Gesichtspunkte zu erfassen, der uns heute Führer sein soll.

Nicht also bedarf mein Vortrag einer Rechtfertigung, wohl aber zunächst einer Erläuterung. W a s h e i f s t a b n o r m? Schon hier gerate ich in Verlegenheit. Umschreibe ich das Wort und sage: von der Norm, der Regel abweichend, so ist damit nicht viel gewonnen. Versteht man unter Regel soviel wie Richtschnur, Vorschrift und stellt als Forderung etwa die vollkommene Harmonie der seelischen Funktionen hin, so ist kein Mensch normal. Besser ist es deshalb, von der Regel im Sinne der Regelmäfsigkeit, des durchschnittlichen Verhaltens zu sprechen. Diese Bedeutung pafst sich ja auch im allgemeinen dem populären Sprachgebrauch an. Normal

wäre dann der sogenannte Durchschnittsmensch, abnorm der, der vom Durchschnitt abweicht. Im normalen Seelenleben sollen sich die Gefühls-, Verstandes- und Willenselemente wenigstens einigermafsen die Wage halten, trotz aller sonstigen Verschiedenheiten in der Gestaltung, wie sie durch die Eigenart der Geschlechter, der Altersstufen, der Rassen u. s. w. hervorgerufen werden. Schlägt das Zünglein nach der einen oder andern Seite zu lebhaft aus, überwuchert ein Teil der Seelenkräfte gar zu einseitig oder ist ein andrer direkt verkümmert, so sprechen wir von Disharmonie. Und Disharmonie ist das Wesen der Abnormität.

Aber geistige Disharmonie und Abnormität ist nicht ohne weiteres dasselbe. Die Disharmonie mufs vielmehr den Menschen dauernd besitzen, sie mufs organisch, d. h. anatomisch und physiologisch bestimmt, und vor allem sie mufs vererbbar sein. Die Einreihung vorübergehender Seelenschwankungen, z. B. der »Nervosität« nach Gemütserregungen, würde dem Begriff Abnormität eine unzweckmäfsige Ausdehnung geben. Dabei braucht die Abweichung vom Durchschnittstypus keineswegs angeboren zu sein; sie kommt auch als erworbene Eigenschaft vor, z. B. bei Trinkern, bei Epileptikern, bei Morphinisten, bei unvollkommen geheilten Geisteskranken. Abnormität in diesem Sinne der andauernden, vererbbaren Abweichung vom Durchschnittstypus bezeichnen manche Autoren, z. B. Möbius[1], auch mit Entartung, einem Ausdruck, der recht gut ist, sobald man ihn ganz wörtlich: von der Art abweichend, nimmt und die populäre Nebenbedeutung des moralisch Verkommenen beiseite läfst. Für weniger glücklich halte ich die von Koch[2]) eingeführte Bezeichnung »Psychopathische Minderwertigkeiten«. Denn erstens ist das Wort Minderwertigkeit sehr häfslich und zweitens auch nicht immer richtig. Denn wir werden gleich sehen, dafs der Wert abnormer Menschen durchaus nicht immer gemindert, sondern bisweilen sogar »gemehrt« ist. Das Attribut psychopathisch aber kann das falsche Hauptwort nicht korrigieren.

Dafs abnorm und krankhaft nicht jedesmal dasselbe bedeuten, ergibt eine Betrachtung des genialen Geisteszustandes. Recht viele, wenn auch nicht alle, Genies sind zwar geistig abnorm, disharmonisch veranlagt, aber keineswegs krank. Krankheit ist Leben unter andern Bedingungen, jedoch unter Bedingungen, die das Individuum und häufig auch seine Nachkommen schädigen. Ohne diesen einschränken-

---

[1]) Möbius, P. J., Über Entartung. 1900.

[2]) Koch, J. L. A., Die psychopathischen Minderwertigkeiten. 1891.

den Zusatz wäre sonst jede ärztliche Einwirkung, jede Operation, jedes Verabreichen eines Medikaments, jede hydropathische Einpackung ein krankmachender Eingriff. Auch müfste man eine abnorme Muskelkraft oder eine auffallende Lungenkapazität für krankhaft halten. Richtig ist ja, dafs geniale Menschen mehr als andere zum Irrsinn veranlagt sind, indes ist damit die Identität von Genie und Wahnsinn keineswegs gegeben. Geisteskranke haben mit den Genies wohl die lebhafte Reizempfänglichkeit, die Leidenschaft und die Phantasie gemein, was sie aber von diesen unterscheidet, das ist der Mangel an Urteilskraft. Kühnes Denken und Reichtum an Einbildungsvermögen allein stempelt noch niemanden zum Genie.

Abnorm ist also nicht dasselbe wie krank. Aber die Begriffe normal, abnorm und krank berühren sich so eng, dafs wir doch versuchen müssen, uns über ihr gegenseitiges Verhältnis klar zu werden. Von der Auffassung eines Geisteszustandes hängt seine Beurteilung und seine Behandlung ab. Der Geisteskranke ist unzurechnungsfähig, der Gesunde zurechnungsfähig. Die »normale« Dummheit eines Kindes fällt in das Gebiet des Pädagogen, die krankhafte Geistesschwäche in das des Arztes. Ebenso können die Charaktereigentümlichkeiten und sittlichen Verfehlungen auf gesunder oder kranker Basis erwachsen. Sünde und Schuld auf der einen, Krankheit und Unschuld auf der andern, — wo liegt die Wahrheit?

Die Natur macht keine Sprünge. Wie wir im Farbenspektrum vergeblich nach einer scharfen Grenze zwischen dem Rot und Gelb, dem Gelb und Grün suchen, so fliefsen auch Gesundheit und Krankheit ohne feste Scheidewand ineinander über. Gesund und krank sind nicht zwei Begriffe, die sich diametral gegenüberstehen wie positiv und negativ, sondern sie bezeichnen relative Gröfsen, wie gut und schlecht, grofs und klein, schön und häfslich. Lediglich aus Zweckmäfsigkeitsgründen sind wir genötigt, willkürlich eine Grenze festzusetzen, wo es in Wirklichkeit keine gibt. Um jedoch dem mählichen Übergang von einem geistigen Zustand in den andern wenigstens einigermafsen Rechnung zu tragen, hat man sich gewöhnt, von einem Grenz- oder Zwischengebiet zu sprechen und zählt hierher die Abnormen, Entarteten, Psychopathen und Neuropathen, die Minderwertigen oder welcherlei Ausdrücke noch sonst im Gebrauche sind. Vielleicht könnte man auch die Bezeichnung geisteskränklich, entsprechend dem körperlich-kränklich, anwenden; doch ist sie bisher nicht Mode geworden. Dieses Zwischengebiet bevölkern nun alle jene zahllosen geistig nicht vollwertigen, an Verstand zurückgebliebenen und an Charakter vom Durchschnittsmenschen abweichenden

Naturen, jene excentrischen, problematischen Wesen, überspannten Phantasten, Träumer und widerspruchsvollen Geister, jene Triebmenschen, denen es an Ebenmafs und Harmonie gebricht. Viele von ihnen werden im Laufe der Jahre geisteskrank, ihre Mehrzahl indes bleibt davon verschont. Wohl aber herrscht die Psychose vielfach unter ihren Vorfahren oder Nachkommen. Sie selbst sind gleichsam auf der Vorstufe stehen geblieben. Was grade diesen Halbkranken eine hohe, praktische Bedeutung verleiht, das ist der Umstand, dafs sie, eben infolge ihrer abnormen Geistesbeschaffenheit, leichter als ihre normal gearteten Mitmenschen mit den Strafgesetzen in Konflikt geraten. Nun kennt aber das Gesetz nur Gesunde und Kranke, und der ärztliche Sachverständige mufs sich in seinem Gutachten an diese wissenschaftlich ungenügende Voraussetzung halten. Der Begriff der »verminderten Zurechnungsfähigkeit«, der auf die Abnormen am ersten angewendet werden könnte, existiert juristisch nicht und die »mildernden Umstände« sind grade für eine Reihe der schwersten Verbrechen wie Mord, Meineid, Raub ausgeschlossen. Was soll der Arzt tun? Er mufs sich für ein entweder — oder, gesund — krank entscheiden. So erklären sich die Widersprüche in der Endbeurteilung des Geisteszustandes eines Angeklagten, wie sie mitunter bei verschiedenen Begutachtern vorkommen, einfach dadurch, dafs der eine den Begriff Gesundheit enger oder weiter fafst als der andere. Das Publikum aber, das diese Schwierigkeiten gar nicht ahnt, entrüstet sich bafs über die irrenärztliche Unwissenheit: »da sieht man mal wieder, wie es mit den Psychiatern bestellt ist, — der eine erklärt den Menschen für gesund und der andere für verrückt!«

Unser Seelenleben ist eine Einheit. Es gibt keinen Zustand, der reines Erkennen, reines Fühlen und reines Wollen wäre. Aber, praktisch betrachtet, läfst sich immerhin ein Unterschied zwischen den beiden Grundfunktionen, des Erkennens einerseits und des Fühlens und Wollens andrerseits, machen. So sprechen wir auch in der Psychiatrie von intellektuellen Störungen und Krankheiten der Gemüts- und Willenssphäre.

Auf die intellektuell abnormen Kinder, die Geistesschwachen im engern Sinne, gehe ich nur der Vollständigkeit wegen mit kurzen Worten ein, da ihre Beurteilung in pädagogischen Kreisen auf mehr Kenntnis und Verständnis stöfst als die der abnorm gearteten Charaktere. Wie dem Lehrer bekannt, kommen alle nur erdenklichen Stufen von Idiotie vor. Die tiefstehenden Idioten bleiben geistig unter dem Niveau der Tiere. Von Bildungsfähigkeit kann hier gar nicht oder nur in beschränktestem Sinne gesprochen werden

und für die Schule kommen sie überhaupt nicht in Betracht. Unter den bildungsfähigen Idioten sondert der Arzt wieder eine besondere, höher stehende Gruppe, die der Imbecillen, ab. Die geistige Leistungsunfähigkeit erstreckt sich durchaus nicht über alle Gebiete gleichmäfsig, ja wir finden mitunter bei Idioten einseitige Talente, die uns in Erstaunen setzen, z. B. ein enormes Zahlen- oder Namengedächtnis oder hervorragende künstlerische Fähigkeiten. So war der als Katzenraffael berühmte Maler Mind ein kaum bildungsfähiger Idiot. Nun ist es sehr wichtig zu wissen, dafs allerhand körperliche Störungen leicht einen gröfsern Intelligenzdefekt vortäuschen, als er in Wirklichkeit besteht. Man könnte hier von einer scheinbaren oder Pseudo-Idiotie sprechen. Da finden wir zunächst Erkrankungen der äufsern Sinnesorgane. Unter den im Jahre 1901 zur Aufnahme in die Hilfsschulen für Schwachbegabte in Berlin vorgeschlagenen 248 Kindern litten an Schwerhörigkeit 15 %, an Sehstörungen 17 %, an Wucherungen im Nasenrachenraum, die das geistige Auffassungsvermögen stark beeinträchtigen können, ebenfalls 17 %. Dazu gesellten sich Sprachstörungen, Stottern und Stammeln bei 24 %. Es liegt auf der Hand, wieviel Nutzen hier durch richtiges Erkennen und frühzeitiges Behandeln gestiftet werden und wie segensreich ein tüchtiger Schularzt wirken kann. Und selbst bei erfolgloser ärztlicher Behandlung, — wie manche ungerechte Bestrafung wegen Unaufmerksamkeit und Faulheit liefse sich bei diesen Kindern vermeiden!

Ohne alle Frage gibt es keine feste Grenze zwischen der normalen und krankhaften Beschränktheit. Mit einer ein- oder mehrmaligen Untersuchung des Geisteszustandes wird man auch zu keinem Resultat kommen. Hier kann nur das Ergebnis eines genügend lange fortgesetzten und, fügen wir gleich hinzu, verständnisvollen Unterrichts, verbunden mit sachverständiger ärztlicher Prüfung, Aufklärung geben. Es gibt Kinder, die sich nur schwer in das Getriebe und die Anforderungen der Schule hineinfinden und dennoch ganz normal entwickelt sind. Ihre Neigungen und Fähigkeiten wenden sich andern Aufgaben zu; künstlerisch veranlagten Schülern kann z. B. der mathematische Unterricht eine Qual sein. Auch stehen nicht alle Lehrer (Sie verzeihen mir) auf der Höhe pädagogischen Geschickes. Ein Schüler, dem die Schule nicht behagt, ist darum noch lange kein Dummkopf oder Faulpelz; er kann sogar auf seinem Leistungsgebiet recht klug und ebenso fleifsig sein. Dazu mufs man berücksichtigen, dafs sich manche Kinder anfangs langsam entwickeln, um erst später im gewünschten Tempo weiter zu marschieren. Auch treten gelegentliche Hemmungen in der geistigen Entwicklung

ein, die aber nur vorübergehender Natur sind. Direktor TRÜPER schreibt:[1]) »Der Chemiker JUSTUS LIEBIG, der Mathemathiker GAUSS, der Naturforscher DARWIN, der Hofprediger FROMMEL, der Naturforscher HELMHOLTZ, sie alle wurden in ihrer Jugend von ihren Lehrern für dermafsen minderwertig gehalten, dafs diese ihnen prophezeiten, es würde nichts Gescheites aus ihnen werden, dafs sie also an der Grenze des Schwachsinns ständen.« Auch von ALEXANDER v. HUMBOLDT wird dasselbe erzählt. Erst wenn ein Kind ein oder zwei Jahre ohne allen Erfolg einem guten Schulunterricht beigewohnt hat, dann (von eklatanten Fällen natürlich abgesehen) darf man wohl den Beweis seiner geistigen Schwäche als geführt ansehen.

Hilfsschulen für schwachbegabte Volksschüler sind zwar schon vor 35 Jahren, zuerst 1867 in Dresden, gegründet worden, aber erst seit etwa zwölf bis fünfzehn Jahren recht in Aufschwung gekommen. Im Jahre 1900 gab es in Deutschland 98 Hilfsschulen mit 326 Klassen, über 300 Lehrkräften und 7013 Schülern. Den Vorteil dieser Einrichtung geniefsen beide, die vollsinnigen und die schwachsinnigen Kinder, erstere, weil sie in ihren Fortschritten nicht mehr durch die Schwachbegabten gehemmt werden, und letztere, weil man ihrer mangelhaften Befähigung besser Rechnung tragen kann. Auch für die Lehrer an den Normalschulen bedeutet das System eine wesentliche Erleichterung. Über die Unterrichtsmethode und ihre Erfolge zu sprechen, liegt nicht im Bereich meiner Aufgabe.

Der zweite Teil meines Vortrages, der von den abnormen Charakteren der Kinder handelt, wird eine ausführlichere Besprechung nötig machen, denn er liegt dem Gesichtskreis des Laien (und ich darf Sie wohl auch in diesem Fall als Laien bezeichnen) ferner.

Unter Kindern mit abnormen Charakteren versteht man solche, deren Abartung sich wesentlich auf die Gemüts- und Willenssphäre erstreckt. Die Intelligenz kann dabei defekt sein, ja sie ist es zumeist. Ein heifser Streit aber wogt um die Frage, ob gerade jene praktisch bedeutsamste Gruppe der Abnormen, die nämlich, deren Abweichung sich vor allem in sittlichen Mängeln dartut, auch in jedem Falle eine Verstandesschwäche aufweise, — mit andern Worten, ob mit dem moralischen Schwachsinn stets ein intellektueller verbunden sei. Ich bin dieser Meinung nicht, sondern glaube, dafs psychopathische sittliche Defekte recht wohl bei normal und gut ent-

[1]) TRÜPER, J., Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben. 1902.

wickeltem Verstande vorkommen können. Wie man den Geisteszustand solcher abnormen Persönlichkeiten auffassen und bezeichnen will, ob man auf die etwas in Mifskredit geratene Lehre von der moral insanity, dem moralischen Irrsinn oder Schwachsinn, oder aber auf die vielleicht noch mehr angefochtene Lombroso'sche Theorie vom »geborenen Verbrecher« schwört, mag zunächst gleichgültig sein. Wir wollen hier nicht einen Wortstreit bringen, sondern Tatsachen schildern.

Die hohe Bedeutung des Gegenstandes zwingt mich, einige psychologische Erörterungen vorauszuschicken.

Das, was unserm innersten Wesen den Stempel aufdrückt, sind nicht die Erkenntnis-, sondern die Gefühls- und Willenselemente. Zwar wirkt die Aufsenwelt ununterbrochen auf uns ein: was aber von den zahllosen Reizen aufgenommen und wie es aufgenommen und verarbeitet wird, ist Gefühls- und Willenssache. Hinge unser Wesen allein oder auch nur vorzugsweise von unsrer Erkenntnis ab, so müfsten z. B. Kinder, die in gleicher Umgebung aufwachsen, alle einander nicht nur an Wissen, sondern auch an Charakter gleichen. Die Seele des Neugeborenen ist kein weifses Blatt Papier, das rein passiv mit Zeichen ausgefüllt wird, sondern sie ist eine wohlpräparierte und individuell bestimmte Platte, ein Gebilde, das sich von Anfang an höchst aktiv verhält, das aufnimmt, ablehnt, formt und sichtet, freilich ohne sich dieser seiner Tätigkeit bewufst zu werden. Die Form, die Organisation ist vor aller Erfahrung und drückt jedem menschlichen Seelenleben ein eigenes Gepräge auf. Erst auf späterer Entwicklungsstufe tritt eine Wechselwirkung der Erkenntnis auf das Gefühl und des Gefühls auf die Erkenntnis ein. Zu dem angeborenen Charakter gesellt sich der erworbene.

Wir unterscheiden einfache und höhere Gefühle. Die einfachen oder sinnlichen sind an die Organ- und Sinnesempfindungen geknüpft und dienen zur Selbsterhaltung des Körpers und zur Fortpflanzung. Es gehören zu ihnen die mit den Empfindungen der innern Organe und der Sinnesapparate verbundenen Gefühle. Sie lösen ganz unmittelbar und ohne Vermittlung der Erkenntnis Strebungen und Triebe aus. Der Wille ist nichts anderes als die aktive Seite des Gefühls und auf primitiver Stufe untrennbar mit ihm verknüpft. Das Neugeborene macht Saugbewegungen, ohne sich des Zweckes bewufst zu sein, das aus dem Ei geschlüpfte Hühnchen pickt Körner auf, ohne zu wissen warum u. s. w. Das Hauptfundament, das gewaltigste aller Gefühle, das uns trotz seiner Bedeutung nur unklar zum Bewufstsein kommt, ist das von den

Organempfindungen abhängige Gemein- oder Lebensgefühl. In der Grundstimmung und ihrer Reaktion nach aufsen, dem Temperament, tritt es in Erscheinung. Wie sehr das Temperament nicht nur unsere Gefühls-, sondern sekundär auch unsre Gedankenrichtung beherrscht, ist bekannt genug. Die auf seiner Basis beruhende vorherrschende Richtung unseres Willens bezeichnet den angeborenen Charakter.

Wie sich auf den Organ- und Sinnesempfindungen die höhern Erkenntniselemente, Gedächtnis, Verstand, Urteil, Phantasie erheben, so bauen sich auf den niederen, sinnlichen Gefühlen die höheren, vor allem die ethischen und ästhetischen auf. Und nun tritt jene vorhin erwähnte Wechselwirkung ein: die durch Erfahrung gewonnene Erkenntnis beeinflufst das Gefühlsleben und umgekehrt. Immer aber gibt die angeborene oder in frühester Jugend vor der eigentlichen Verstandesentwicklung durch Gewöhnung und Nachahmung entstandene Gefühls- und Willensrichtung den Grundton an und verleiht den seelischen Klängen Charakter und Färbung. Nur selten bleiben unsere innersten Neigungen ganz unberührt. Wenn es sich um Lösung irgend einer wissenschaftlichen Frage handelt, die mit unsern Interessen nicht verknüpft ist, so spricht unser Gefühl allerdings nicht mit und räumt der Verstandestätigkeit allein das Feld: ob z. B. die Summe der Winkel im Dreieck zwei Rechte beträgt oder ob eine französische Vokabel männlichen oder weiblichen Geschlechts ist, erschüttert uns nicht. Wie sehr aber grade die angeblich unparteiische und voraussetzungslose Wissenschaft von unsern Sympathien und Antipathien getragen wird, davon gibt selbst die »exakte« Naturforschung, mit der sich alles Mögliche »beweisen« läfst, ein Beispiel — von historischen und philosophischen Streitigkeiten gar nicht zu reden! Unparteiisch zu sein ist eben ganz unmöglich. Wer überzeugen will, mufs deshalb auch an die Neigungen und Leidenschaften appellieren, und wo er nicht auf gleichgeartete Gefühle stöfst, da bedarf es einer unermüdlichen, immer wiederholten, zähen Kleinarbeit, um den Seelenacker bis auf die Tiefe zu durchwühlen und neue Erde hinaufzutragen, in der die Saat Wurzel fassen kann. Reformen, und mögen sie die herrlichsten und erhabendsten sein, erfüllen sich erst, wenn ihre Zeit gekommen, d. h. die Seele des Einzelnen, der Gesellschaftsklasse, des Volkes umgestimmt und präpariert ist. Jede neue Lehre erregt einen Zwiespalt: bei dem Gleichgültigen nur im Kopf und darum ist er bald zu gewinnen, bei dem Interessierten aber gleichzeitig auch im Herzen, und diesen Gegenstrom zu überwinden, erfordert Zeit und Arbeit. »Wenn Ihr's nicht fühlt, Ihr werdet's nicht erjagen!« Warum vermag der Gläubige

nicht den Ungläubigen zu überzeugen, warum der Liberale nicht den Konservativen, der Schutzzöllner nicht den Freisinnigen? Besitzt der eine wirklich mehr Verstand als der andere? Warum findet eine so gute Sache wie der Kampf gegen den Alkoholismus so reichlichen passiven und aktiven Widerstand? Die schwere Masse der durch Temperament und althergebrachte Gewohnheit festgewurzelten Gefühle bewegt sich nur träge und will sich nicht aus ihrer Ruhe bringen lassen. Des Menschen Augenblickslaune wechselt leicht, aber seine Grundstimmung bildet das beharrende Element in der seelischen Erscheinungen Flucht. Die menschliche Natur ist konservativ und widerstrebt allen Neuerungen. Aber sie begreift sich selber nicht und redet sich deshalb vor, die Vernunft sei es, die sich auflehne, ohne zu merken, wie sehr eben diese Vernunft in den Banden des Herzens liegt.

So unterschätzen wir die Bedeutung des angeborenen Charakters und überschätzen die des erworbenen. Wir vergessen, dafs dieser letztere schliefslich doch auf unsere leiblich-geistige Konstitution zurückweist, die nicht unser eigenes Werk ist. Und weil uns unser innerstes Wesen mit seinen Gefühlen und Trieben ein Buch mit sieben Siegeln bleibt, so beurteilen wir uns (und unsere Mitmenschen) so häufig ganz falsch. Wir verwechseln die Scheinmotive mit den wahren und suchen an der Oberfläche, wo wir in die Tiefe hinabsteigen sollten. Grade bei den geistig noch unentwickelten Kindern und grade bei den geistig verkümmerten, wie bei abnormen und kranken Naturen überhaupt, wird uns mancher sonst rätselhafte Gedankengang und Entschlufs erst begreiflich, wenn wir an die Rolle des unbewufsten oder unklar bewufsten Seelenlebens denken. Und lassen wir uns darin nicht täuschen: das Kind versucht ebenso wie der Erwachsene sein Handeln vernunftmäfsig zu begründen, — sein Handeln, das ihm selbst nur zu oft unverständlich bleibt, und gibt Beweggründe an, die gar nicht die eigentlich treibenden gewesen sind. Ohne Absicht betrügt es uns und — sich selbst.

M. H. Halten wir also fest: das Gefühl und seine äufsere Reaktion, der Wille, bilden unseres Wesens Kern, nicht der entwicklungsgeschichtlich erst später erscheinende Intellekt. Beide behaupten in ihrer weitern Ausbildung, trotz der Wechselwirkung, eine relative Selbständigkeit. Talentierte Menschen sind nicht immer sittlich tadellos und unbegabte zeichnen sich oft durch ihre Sittenreinheit aus. Die Ausbildung des Charakters kann auf niedriger Stufe stehen bleiben, so dafs die niederen, sinnlichen Triebe das Übergewicht behalten. Auch beim Gesunden kommen tausenderlei Variationen

vor: hoch differenziertes ästhetisches Gefühl bei moralischer Verkommenheit und umgekehrt, isolierte sittliche Defekte wie Mangel an Ehrgefühl (manchmal nur ganz bestimmten Beleidigungen gegenüber) oder an moralischem Mut oder an Taktgefühl u. s. w. Niemand macht von dieser psychologischen Erscheinung ein Aufhebens, geschweige denn, dafs er diese Tatsachen leugnete, und um so wunderbarer berührt es deshalb, wenn sogar von mancher wissenschaftlichen Seite bestritten wird, dafs auch gröfsere Gruppen ethischer Gefühle infolge abnormer geistiger Organisation fehlen können. Es geht nicht an, diese Verkümmerung einzig und allein mangelhafter Erziehung in die Schuhe zu schieben. Die einfache Beobachtung, dafs wir alle, auch trotz bester äufserer Einflüsse und ehrlicher Selbstzucht, gewisse Temperamentsfehler und Mängel haben, sollte doch darüber belehren, dafs es sich um angeborene Eigenheiten handelt, die mit unserm seelischen Leben ebenso verwachsen sind wie die Atmung oder Verdauung mit unserm körperlichen.

Nach diesen Vorbemerkungen gehe ich nun zur eigentlichen Schilderung der abnormen Kindesnaturen über. Die Kürze der Zeit verlangt, dafs ich mich mit wenigen Typen begnüge.

Ein normales Kind soll sich weder zu langsam noch zu rasch entwickeln, d. h. an Verstand, Gemüt und Willen das besitzen, was auf der Leiter menschlicher Entwicklung die Sprosse des Kindesalters von ihm verlangt. Es soll, mit einem Worte, kindlich sein. Gleicht es an Wissen und Wollen dem Erwachsenen, so wird die überreife Frucht bald faulen. Frühreife, falls nicht anerzogen oder durch ernste Lebenserfahrungen erworben, trägt immer den Keim des Ungesunden in sich. Wunderkinder halten im Alter selten, was sie in der Jugend versprochen. Verdorben — gestorben steht auf manchem ihrer Grabsteine. Wohl ihnen, wenn sie sich in späteren Lebensjahren wenigstens auf der goldenen Mittelstrafse halten! Die Zahl derer, die wie Goethe oder Mozart Wunderkinder waren und Wundermänner wurden, ist nicht grofs.

Schon das gesunde Kind besitzt eine lebhaftere Reizempfänglichkeit als der Erwachsene. Aber die Nervenerregbarkeit kann die Grenze des Normalen überschreiten, das Kind ist »nervös«. Ein Nadelstich oder ein unbedeutender chirurgischer Eingriff (Impfen), eine unangenehme Nachricht oder ein häfslicher Anblick ruft hier nicht nur Tränen und Wehegeschrei, sondern selbst Muskelzuckungen, Krämpfe und wildes Umsichschlagen hervor. Weniger Bedenkliches hat das andere Extrem, die wilde Ausgelassenheit bei gehobener Stimmung, denn das kindliche Wesen ist von Natur heiter und lebhaft.

Wie die Eindrucksfähigkeit, so ist beim normalen Kind auch die Phantasie, d. h. das Vermögen, neue Vorstellungen ohne Mitwirkung der Sinne zu bilden, reich entwickelt und kann das Seelenleben bisweilen förmlich überwuchern. Überstarke Reizempfänglichkeit und Phantasie offenbart sich dann in recht verschiedenen Zuständen, je nachdem die kindliche Grundstimmung gedrückt. und scheu oder selbstbewufst und tatkräftig ist. In ersterem Fall haben wir die traurigen und ängstlichen Kinder. Die Angst tritt hier auf, auch ohne dafs sie äufserlich motiviert wäre. Hierher gehört z. B. die Furcht vor dem Alleinsein, vor der Dunkelheit, die Angst vor dem Kommenden, Ungewissen, die Angst vor der Angst. Zweifellos können diese Zustände auch künstlich erzeugt oder genährt werden durch eine unvernünftige Erziehung, die sich in Bangemachen und Erzählungen von Gruselgeschichten gefällt. Aber immerhin trägt das ungewöhnlich häufige und heftige Auftreten solcher Angstanfälle, namentlich auch des Nachts in Gestalt von schreckhaften Träumen, den Charakter des Abnormen an sich.

Bei schwer veranlagten, weichgestimmten Kindern entwickelt sich öfters ein gewisses träumerisch-sentimentales Wesen, das sich in einem unklaren Sehnen und energielosen Schwärmen nach unbekannten Zielen kundgibt. In der Zeit der Reifeentwicklung pflegt sich auch bei Normalen eine ähnliche weltschmerzliche Stimmung herauszubilden, die aber bald wieder gesundem Empfinden Platz macht. Was die Kinder wollen, wissen sie eigentlich selbst nicht. Sie fühlen sich unverstanden, verkannt, gekränkt und träumen von besseren Welten. Solche Regungen sind nicht ganz unbedenklich. Sie können zum Selbstmord Veranlassung geben, oft nach ganz geringfügigen Vorkommnissen. Einem Kinde wird ein Wunsch versagt oder eine leichte Bestrafung zuteil, — »wenn ich erst mal tot bin«, so reflektiert der kleine Bursch, »dann werden meine Eltern ihr Unrecht einsehen«, und nun spinnt er mit wollüstigem Behagen den Gedanken weiter aus, wie die Eltern angstvoll nach ihrem Kinde suchen, wie sie zur Polizei schicken, wie die kleine Leiche gefunden wird und Vater und Mutter weinend um Verzeihung flehen, nun wo es zu spät ist u. s. w. Jeder Mensch ist gern gekränkt, auch für das Kind hat die Rolle des Märtyrers etwas Anziehendes und der Tod schreckt es nicht wie den Erwachsenen, weil ihm seine Bedeutung unklarer zum Bewufstsein kommt.

Auch in Fällen mit weniger tragischem Ausgang ziehen sich die Kinder in die Einsamkeit zurück, meiden den Umgang mit den Spielgefährten und werden menschenscheu. Einige Verwandtschaft zeigt

der Typus der krankhaften Gewissensmenschen, die über Zweifeln und Selbstquälereien nie zu wahrer Lebensfreude gelangen, immer fürchten, ihre Pflicht nicht genügend getan zu haben, die von einem Bedenken ins andere verfallen, alles peinlich erwägen und überlegen und nur für des Lebens Mühsale Empfänglichkeit besitzen. Solche Kinder sind in höchstem Grade bedauernswert. Denn von ihren Schulkameraden werden sie als Kopfhänger verlacht und verachtet und von den Lehrern wohl ihres Eifers wegen gelobt, nicht aber, wie es sein sollte, bemitleidet und auf andere Bahnen gelenkt.

Neben diesen Kindern mit ängstlicher und depressiver Gemütsstimmung trifft man solche, bei denen mehr das Reizbare, Verbitterte in den Vordergrund tritt. Es ergibt sich dann eine höchst seltsame Mischung kontrastierender Eigenschaften: die Kinder sind selbstsüchtig, empfindlich, anspruchsvoll, eigensinnig und rechthaberisch und doch wieder leicht verzagt, ängstlich, zerknirscht und selbstquälerisch. Immerhin pflegt die reizbare Stimmung die Oberhand zu behalten und macht diese Naturen im Umgang ganz unleidlich, besonders dann, wenn, wie so häufig, sich ein Zug des Mifstrauens hinzugesellt, so dafs sich geradezu Ideen der Beeinträchtigung wie bei Geisteskranken entwickeln. Bisweilen treten auch leidenschaftliche Erregungszustände und sinnlose Wutausbrüche mit nachfolgender tiefer Erschöpfung auf. Die Kinder werden im gewöhnlichen Leben kurzweg launenhaft gescholten und mit diesem bequemen Schlagwort gibt man sich zufrieden. Aber das Abnorme tut sich hier vor allem darin kund, dafs die Stimmungsschwankungen von innen heraus, ohne oder wenigstens ohne genügenden äufseren Anlafs geboren werden, ferner darin, dafs die Erregungs- und Depressionszustände bisweilen in deutlichem periodischem Wechsel eintreten und dafs der »Launenhafte« sich trotz aller Willensanstrengung nicht zusammennehmen kann. Versucht er es, so bekommt sein Wesen etwas Unnatürliches und Gezwungenes. Nicht er hat den Willen, sondern der Wille hat ihn. Von ihm gilt das Wort des bekannten Seelenarztes Feuchtersleben: »Stimmungen nicht zu haben, ist nicht in unsere Gewalt gegeben.« Zu der im Kindesalter keineswegs seltenen Hysterie führen unmerkliche Übergänge.

Reges Spiel der Einbildungskraft läfst die Kinder nicht selten als Lügner erscheinen. Die Phantasie tritt mit solcher Plastizität auf, dafs das Kind ihre Gebilde mit der Wirklichkeit verwechselt. Wo die Auffassung des Gesehenen oder Gehörten mangelhaft war und die Erinnerung im Stich läfst, werden die Gedächtnislücken unwillkürlich durch Vorstellungskombinationen ausgefüllt. Auch prägt

sich Selbstgedachtes mitunter in so scharf umrissenen Bildern aus, dafs das Kind nicht mehr zwischen Wahrheit und Dichtung unterscheiden kann. Überdies spielt die dem jugendlichen Alter eigene Lust am Fabulieren mit hinein. Geschickte Lügner glauben schliefslich an ihre eigenen Erzählungen. Gottfried Keller hat in seinem »Grünen Heinrich« ein solches klassisches Beispiel kindlicher »pathologischer Lüge« geschildert. Mitunter spinnen sich die Kinder ganze Romane aus: sie seien nicht die echten Spröfslinge ihrer Eltern, sondern von hoher Abkunft, Prinzen oder Prinzessinnen, in frühester Kindheit von Räubern entführt, aber die Zeit der Entdeckung werde schon kommen u. s. w. Es ist interessant, dafs sich der Gedankengang mancher Geisteskranker, zumal jugendlicher, gern in solchen Sphären bewegt. Der Irrenarzt nennt diese Krankheitsformen originäre Verrücktheit. Entschlossene Naturen treibt der Hang zur Romantik hinaus in die Welt. Sie wollen Abenteuer und Gefahren suchen und der schnöden Alltagswelt mitsamt der verhafsten Schule Lebewohl sagen. Hin und wieder lesen wir in den Zeitungen von diesen kleinen Helden, die Indianer oder Räuber werden oder den Buren zu Hilfe eilen wollen, des Vaters Kasse angreifen und aus dem Elternhause verschwinden, um bald darauf von der nüchterner denkenden Polizei in irgend einem Hafenorte aufgegriffen zu werden.

Übergrofse Erregbarkeit bringt die von allen Lehrern so gefürchtete Zerstreutheit und Zerfahrenheit mit sich. Alle Kinder sind leicht ablenkbar und ihre Gedanken bleiben nicht bei der Stange. Das ist durchaus normal. Aber die Sprunghaftigkeit kann so lebhaft werden, dafs sich der Gedankengang förmlich überstürzt und — im Verein mit körperlicher Unruhe und Beweglichkeit — an das dem Irrenarzt als Manie bekannte Bild erinnert. Temperamentvolle Naturen zeichnen sich auch durch rasche und heftige Gefühlsschwankungen aus: sie entflammen und erkalten rasch, überschwängliche Zärtlichkeit wechselt mit jähem Hafs, Begeisterung mit Verachtung, Lerneifer mit Faulheit. Das Gemütsleben entbehrt der Nachhaltigkeit, es wird exzentrisch und widerspruchsvoll.

Im Gegensatz zu der abnormen leichten steht die abnorm schwere Erregbarkeit. Die gleichgültigen, stumpfen, indolenten Naturen gehören hierher. Das gesunde Kind ist heiter und lebendig, Indolenz daher verdächtig. Selbstverständlich steht die Gleichgültigkeit durchaus nicht immer auf krankhaftem Boden, mangelndes Interesse an der Schule, auf gut Deutsch Faulheit, ist sogar nichts weniger als abnorm. Wichtig aber erscheint das Verhalten eines Kindes in den Stunden, wo es über seine Zeit frei verfügen kann.

ganz besonders beim Spielen. Es ist eine alte Erfahrung, dafs sich der Charakter der Kinder beim Spiel offenbart. Ähnlich geht es bei den Erwachsenen: womit und wie sie sich in ihren Mufsestunden beschäftigen, das kennzeichnet sie fast unfehlbar. Gesunde Kinder besitzen einen lebhaften Spieltrieb, denn das Spiel ist im Grunde nichts weiter als die in Tätigkeit versetzte Phantasie. Mangel an diesem Triebe darf man ohne weiteres als Abnormität bezeichnen. Oft kündigt er den Ausbruch einer schweren körperlichen oder geistigen Krankheit an. (Schlufs folgt.)

# B. Mitteilungen.

## 1. Psychologische Beobachtungen an einem Kinde.

Von Adolf Rude in Nakel a. d. Netze.

(Fortsetzung.)

**$1^1/_2$ Monate:** Sprachliches. Wortfolge: Komm mit ich, Mama. — L. sucht mit mir zu schäkern: Ich heifs' Olga (nicht wahr). Heifs' ich Olga. Olga heifs' ich. Ich heifs' ich Olga. Ich heifs' Nucie Olga. — Sie hat von anderen Kindern die Betonung: Máma gehört, ist aber darauf aufmerksam gemacht worden, dafs das falsch ist. Trotzdem spricht sie oft so, verbessert sich aber dann. — L. hat für einige Zeit besondere Lieblingsausdrücke, so jetzt: »Komm bald wieder.« Meistens wendet sie diese Ausdrücke bei passender Gelegenheit an, manchmal aber auch ohne gegebene Veranlassung. — »Da is er!« sagt sie auch bei feminina und neutra.

Erweist sich praktisch. Sie nimmt die Schuhe aus dem Schränkchen. Da auf denselben andere liegen, hält sie diese mit der einen Hand fest (einmal mit der rechten, ein andermal mit der linken), während sie das gewünschte Paar mit der anderen hervorholt. Von den Schranktüren schliefst sie immer richtig die mit der Deckleiste zuletzt.

**2 Monate:** Zur Zeitauffassung. Für »später« sagt sie »morgen« (ihre jüngeren Geschwister ebenso).

Apperzeption. In einer illustrierten Zeitschrift sieht sie einen Koch in der kaiserlichen Küche abgebildet. Sofort zeigt sie darauf und sagt: »Onkel Herbart.« Beide waren bartlos. Der Koch ist weifs gekleidet; Herbarts Büste ist auch weifs. Von Herbart hat sie übrigens nie ein Bild, sondern nur die Büste gesehen. Bild und Büste erzeugen aber die Vorstellung eines Menschen.

Reproduktion. Wenn der kleine Erwin mit den Fingern spielt, dann sagt L.: »Erwin macht Siek« (Musik). — Wenn sie sich setzen will, sagt sie: »Sitzen bleiben.« Sie versteht wohl »sitzen«, aber nicht »bleiben«. — Sie versucht, alles, was sie hört, nachzusprechen. — Wenn sie getadelt

wird, sagt sie: »Lucie artige Tochter« oder: »Lucie schönes Kind«. Sie meint, sie wolle artig sein. Artig und schön sind für sie identische Begriffe.

**3 Monate:** Phantasiethätigkeit. L. thut, als ergreife sie eine (in Wirklichkeit nicht vorhandene) Katze, hält darauf dis Arme so, als hielte sie die Katze darin, und sagt: »Hab' ich Kila« (Katze). — Sie nimmt einen Stuhl, stellt ein Buch wie Noten aufrecht und bewegt dann die Finger wie auf Tasten, wobei sie auf die angeblichen Noten sieht. —

Handeln, das aus Phantasievorstellungen entspringt. An der Thür des Bratofens befindet sich ein Hebel, der zum Öffnen und Schliefsen dient. L. stellt ein Töpfchen darunter, bewegt den Hebel hin und her und sagt: »Wasser pumpe!« — L. bittet: »Mama, Schiche (Geschichte) erzähle!« Wenn die Mutter dann vom Rotkäppchen oder von Hänsel und Grethel erzählt, dann sitzt sie ganz ruhig und hört zu. — Sie beantwortet einige Fragen folgendermafsen (die beiden ersten richtig, die letzte unrichtig): Wie heifst du? »Lucie Rude.« Wo wohnst du? »In Schulitz.« Wie alt bist du? »Neun Jahr.« — Ein anderes Kind hat sie besucht und will später weggehen. Da hält L. die Tür zu und sagt: »Hier bleibe! Draufse dunkel!« Es ist aber gar nicht dunkel. So verleitet sie ein Wunsch, ein Behinderungsmotiv zu erfinden. Dafs sie die Unwahrheit sagt, ist ihr wohl nicht recht bewufst. Auf einer tiefen sittlichen Entwickelungsstufe heiligt überhaupt der Zweck die Mittel.

**$3^1/_2$ Monate:** Identifizierende Apperzeption. L. sieht zum erstenmal ein Bild Herbarts und erkennt ihn sofort (nach der Büste).

Ein Eingreifen in ihre vermeintlichen Rechte vermerkt sie übel. Sie hat von der Mutter ein ganz kurzes Weihnachtsgedicht gelernt, das sie nun als ausschliefslich ihr gehörig betrachtet. Als ich es spreche, wird sie ärgerlich. — Auch sieht sie es als ihr Privilegium an, mich zu Tische zu rufen. Wenn mich ein anderer ruft, ist sie ungehalten. (Das habe ich später auch an ihren jüngeren Geschwistern beobachtet.)

Sprachliches. Silbenvertauschung: Statt Pantoffel sagt sie: Toffelpan. — Wortfolge: 1. Ich schlaf mit Puppen. 2. Schlaf ich mit Puppen. 3. Mit Puppen schlaf ich. — Das Märchen vom Rotkäppchen erzählt sie folgendermafsen: »Sind Blumen. Rotkäppchen pflückt. Korb ist Kuche, Fleisch, Wein. Korb hintragen. Kann Wolf kommen. Kommt der Wolf. Wolf lauft Grofsmutter. Wolf kommt in Stube. Wolf hauen. Dann ist er tot.« — Das Märchen von Frau Holle will sie nicht erzählen, da es ihr zu schwer ist. Sie sagt: »Ich kann nicht.«

Verwechselung von Begriffen. Eine bittere Nufs speit sie aus und sagt: »Madig.« Sie hat madiges Obst und auch bittere Sachen nicht gegessen; madig und bitter gilt ihr als ungeniefsbar. — L. hat ein Stück Wurst. Die Grofsmutter tut, als ob sie gern etwas davon haben wolle. L. mag aber nichts abgeben und sagt: »Wurst ist hart.«

**4 Monate:** Ein psychischer Begriff vom Menschen hat sich herausgebildet. Sie zeigt einen solchen auf einem Bilde und sagt: »Mensch.« Ihr jetziges Lieblingswort ist: »Na, so 'was!«

Verwechselung infolge ähnlichen Klanges. Statt »Tablette«

sagt sie »Ballett«. Natürlich hat sie keine Ahnung von der Bedeutung des letzteren. — Sie schreibt auf der Tafel Auf- und Abstriche in Verbindung.

**5 Monate:** L. schlägt ihrer Puppe beim Spielen die Augen in den Kopf hinein und fürchtet sich nun sehr vor ihr. Sie sagt: »Puppe hat keine Augen. Ich hab' Angst.« Sie will sie gar nicht mehr sehen und anfassen (ähnlich ihr Bruder in demselben Alter). Das Auge verleiht dem Gesichte den lebensvollen Ausdruck. Durch sein Fehlen gewinnt das Gesicht ein unheimliches Aussehen. — Ein Knabe, Namens Heske, sieht sie an und verzieht im Scherze das Gesicht. Da fürchtet sie sich und sagt: »Hefte macht dummes Zeug. So 'was ist dummes Zeug. Ich bring' gleich Stock. Abscheulich!«

Richtiger Schlufs. L. hat Hunger und verlangt Semmel. Sie erhält zur Antwort: »Minna (das Dienstmädchen) soll erst Semmeln holen.« Während später L. im Zimmer ist, hört sie, dafs die Tür vom Flur nach der Küche geöffnet wird. Sie schliefst sofort richtig: »Minna hat Semmeln gebracht.«

Der Geschmackssinn beeinflufst das Urteil. Die Mutter hat ihr gesagt, wenn sie zu viel esse, dann bekomme sie Magenschmerzen, der Magen tue weh. Das hat sich L. gemerkt. Wenn ihr jetzt etwas nicht schmeckt, dann sagt sie: »Ich will nicht mehr haben; ich bekomm' Magel!« Wenn sie dagegen Chokolade oder etwas anderes bekommt, was ihr gut schmeckt, dann sagt sie: »Davon bekomm' ich nicht Magel!« — Essen und trinken unterscheidet sie noch nicht in allen Fällen. So sagt sie: »Bier essen.« — Vor dem Stocke hat sie grofse Angst, obgleich sie damit noch nie Prügel damit bekommen hat. Eine Drohung mit dem Stocke fruchtet stets, wenn sie unartig ist. — Sie ruft mich; da ich nicht darauf achte, sagt sie: »Papa, bist du taub?« Was taub bedeutet, versteht sie aber wohl noch nicht. Sie hat diese zurechtweisende Frage gehört, als sie nicht aufmerkte.

Falsch subsumierende Apperzeption. Jede Art von Kompott nennt sie »Gulken« (Gurken). — Ihr jetziges Lieblingswort ist: »Ich denk'« (ich glaube, meine).

**6 Monate:** Notapperzeption. Bei der Überschwemmung des Schulitzer Weichseltales sieht L. am Rande des Hochwassers Kähne. Sie sagt zur Mutter: »Mama, Badewanne. Mama, baden!«

Gewohnheit erzeugt Ordnungssinn. Ich gebe L. ein Bilderbuch in die Hand, doch so, dafs nicht der Deckel, sondern ein Blatt nach aufsen gekehrt ist. L. bringt das Buch gleich in Ordnung und sagt: »Das ist nicht so, Papa; das ist so!« — Ich kaufe mir ein Paar Handschuhe, und L. kombiniert: »Sonntag tragen!«

Identifizierende Apperzeption. L. ist im Zimmer, hört aber im Hausflur das Kind einer nebenan wohnenden Familie weinen. Sie erkennt des Kindes Stimme und sagt: »Richard weint.«

Fruchtlose Suggestion. L. läfst sich eine sichere Geschmacksempfindung nicht ausreden. Sie ifst Früchte, Kompott u. dergl. sehr gern.

Die Mutter sagt: »Fleisch schmeckt besser als Pflaumen.« L. bleibt aber. trotz der Suggestion dabei: »Pflaumen schmecken besser.«

Notapperzeption. Sie hört von Erwachsenen das Wort »himmelangst«. Sie wiederholt »Klingel Angst«. Wenn nämlich der Klingelzug gezogen wird, so dafs die Glocke ertönt, dann erschrickt L. jedesmal und fängt oft laut an zu weinen.

Vorstellung des Teilens. Sie möchte meine beiden Manschettenknöpfe haben. Auf meinen Hinweis, dafs ich sie selbst gebrauche, macht L. mir den Vorschlag zu teilen: »Mir einen, Papa einen!«

Phantasiethätigkeit. Ihre Puppe nennt sie ihr Kind. Ein andermal meint sie: »Die Puppe hat Hochzeit.«

Schauspielern und Phantasieren. Denkt sich weg. L. bedeckt ihr Gesicht mit einem Tuche und fragt: »Papa, wo ist die Lucie? Ich bin nicht hier. Ich bin in Anenau« (Argenau). Dann nimmt sie das Tuch weg und sagt: »Jetzt bin ich wieder da.«

Die Phantasie belebt leblose Gegenstände. L. zerreifst Apfelsinenschalen und legt die Stückchen in eine (gebogene) Reihe. Dann sagt sie: »Das sind Leute. Eine Leute, zwei Leute, elf Leute.«

Sprachliches. Statt »Knopf« sagt sie: »Zopf«. — Den Familiennamen »Knitter« spricht sie »Schitter«, zuweilen auch »Kitter« aus. Die Konsonantenverbindung »kn« kann sie überhaupt nicht aussprechen. — Die Diphthonge verwechselt sie nicht selten, z. B. »Mag der Papa leifen« (laufen)! — Verwechselung von Präpositionen: Statt »in, auf, über« sagt sie oft: »bei«, z. B. »Papa geht bei Schule« (in die Schule). Ein andermal sagt sie dagegen: »Auf Grofsmama fahren!«

**7 Monate:** Notapperzeption. Sie sagt: »In der Rosine ist ein Knochen« (Kern).

Phantasietätigkeit. Sie klebt Papierstückchen an die Fensterscheibe und sagt: »Das sind Vögel.«

Sprachliches. Sie liebt es, Abbreviaturen zu bilden. Statt Mama sagt sie: Ma, statt Papa: Pa.

**9 Monate:** Reproduktion. L. hat vor drei Wochen bei der Grofsmama Spinat gegessen. Als er später zu Hause auf den Tisch kommt, erinnert sie sofort daran.

Apperzeption. Auf einer Wiese harkt ein Mann Gras zusammen. L. sieht zu und sagt: »Der Mann fegt die Blumen aus.«

Beobachtung. Am Abende sagt sie: »Der Mond nimmt die Sonne weg«, am Morgen: »Die Sonne nimmt den Mond weg.«

Sinnestäuschung. L. läuft mir im Freien entgegen; dabei blickt sie auf den Mond und sagt: »Der Mond kommt mit zum Papa.«

Einwand. Auf dem gegenüber dem unserigen liegenden Hause ist die Figur eines Löwen angebracht. L. möchte vor die Tür gehen. Ich sage: »Nein, es regnet!« Da wendet sie ein: »Der Löwe ist aber auch draufsen!«

Belebung lebloser Gegenstände durch die Phantasie. L. nimmt einen Blumenstraufs in den Arm und sagt: »Hier hab' ich Tochter. Alle Tochterns. Ich hops' (hüpfe) mit Tochterns. Jetzt leg' ich sie hin.«

Gedächtnis. Wir waren spazieren. Sie weiſs, welche Straſse sie gehen muſs, um nach Hause zu kommen. An der Straſsenecke sagt sie: »Da in dem roten Haus wohnen wir.«

Gewohnheit. Ich habe in dem untersten Fache eines Bücherspindes die Bücher, die sonst aufrecht standen, hingelegt. L. sagt: »Das ist nicht gut. So sollen sie nicht sein!« Sie stellt sie aufrecht hin. — Sie verwechselt die Bezeichnung der blauen und der weiſsen Farbe.

Gemütsäuſserungen. L. freut sich immer sehr, wenn sie spazieren gehen kann. Gegen ihr Brüderchen, das zwei Jahre jünger ist, ist sie sehr zärtlich. Sie sagt oft kosend: »Mein Brüderchen.« Wenn sie auf Spaziergängen Blumen findet, fragt sie meistens: »Soll ich sie Erwin mitnehmen?« — Ich drohe ihr einmal Strafe an. Da meint sie: »Dann sag' ich's Erwin nach.«

Freude an Körperbewegungen. Ich spiele mit L. turnen, was ihr viel Vergnügen macht. Sie lernt sehr leicht Freiübungen nach dem Kommando ausführen, z. B. Hüften fest! Kniee beugt, streckt! Kopf vorwärts beugt, streckt! Rückwärts beugt, streckt! Kopf rechtsseitwärts beugt, streckt! Linksseitwärts beugt, streckt! Kopf rechts dreht, vorwärts dreht! Hüften los! Rührt euch!

Vorsatz. L. sagt sehr oft: »Wenn ich groſs sein werd', dann geh' ich in die Schule. Da schreiben die Kinder und lesen, und singen und sehen Bilder an.«

**10 Monate:** Phantasietätigkeit. Scherben nennt sie Geld und will dafür einkaufen. Sand ist ihr Salz, Reis u. s. w. — Sie ist am liebsten im Freien und spielt mit Sand und Steinchen.

Mittel zum Zweck. L. ist mit der Mama in meinem Arbeitszimmer, das eine Treppe höher liegt als die übrigen Wohnräume. Ich arbeite. Da L. sehr laut ist, sagt die Mama zu ihr: »Papa sagt, wenn du unartig bist, muſst du nach unten gehen.« Sie ist darauf ruhig. Nach einiger Zeit sagt sie aber: »Mama, jetzt bin ich unartig; jetzt will ich nach unten gehen.« — Die Mutter gibt L. ein Geldstück. Dafür soll sie aus einem nahen Kaufladen etwas einkaufen. Sie trifft aber unterwegs einen Bettler und schenkt ihm die Münze. Wenn sonst Bettler ins Haus gekommen sind, dann hat sie ihnen öfters das von den Eltern gespendete Geldstück gereicht. Obiger Fall ist also wohl mehr die Folge einer Reproduktion als einer Gemütsäuſserung. (Schluſs folgt.)

## 2. Zur Sprachentwicklung.

Schon die flüchtigste Beobachtung des Säuglings läſst erkennen, daſs nach Ablauf des ersten Lebensvierteljahres die Intelligenz des Kindes sich regt und Verständnis für die Umgebung beginnt. Nicht allein das charakteristische Beobachten der Augen des Pflegers, auch das der Mundbewegungen desselben ist deutlich zu erkennen, und überraschend bald zeigt sich, daſs das Kind auch die öfter genannten Personen, Gegenstände und Verrichtungen erkennt, verlangtes versteht und nicht allein Unbehagen

sondern auch Freude durch unartikulierte Laute zu erkennen gibt. Dies sind die Vorläufer und ersten Anfänge des spätern Sprechens. Wenn letzteres selbst nun so beginnt, dafs das Kind versucht, die oft genannten Gegenstände durch Wortversuche zu bezeichnen, so ist als der dem nächste Fortschritt das Zusammenstellen der Worte, zunächst Hauptwort und Verbum im Infinitiv, zu betrachten, was ja leicht begreiflich ist. Schwerer aber ist zu ergründen, wie das Kind in meist so sehr überraschender Weise zur Verwendung von Phrasen gelangt ist, deren Herkunft nicht nachweisbar ist; und dazu noch sogar werden diese Phrasen, man möchte behaupten, immer, an richtiger Stelle und in richtigem Sinne verwendet. Vermittler kann ja doch selbstredend nur das Gehör gewesen sein, und sicher oft zu solchen Zeiten und so durchaus beiläufig, dafs garnicht anzunehmen ist, dafs das Kind zur Zeit der Aufnahme solcher Sätze besonders gespannt aufmerksam gewesen sein sollte. Es hat also der flüchtigste Eindruck auf das junge Gehirn genügt, ihm dieselben so fest einzuprägen, selbst wo nur ein einmaliges Hören angenommen werden kann, dafs er später, man möchte meinen, automatisch, wieder gegeben wird. Es ist ja eine charakteristische Tatsache für das junge Gehirn, dafs alle, selbst die geringsten Eindrücke, leicht sich festsetzen und bis ins Alter sich dauernd erhalten, im Gegensatz zum alternden Gehirn, wo diese Eindrücke oft so oberflächlich und wenig dauerhaft sind, dafs selbst ein Erinnern von fremder Seite sie nicht wieder zu wecken vermag.

Einschalten möchte ich hier in Rücksicht auf die Sprachentwicklung die eigentümlich merkwürdige Tatsache, dafs das Kind, sobald es sich über die einfache Anwendung des Infinitivs fortgesetzt hat, mit überraschender Genauigkeit das Verbum flektiert, und selbst da, wo es dem Sprachgebrauch entgegen falsche Formen anwendet, sie doch dem Paradigma entsprechend, richtig bildet, wie etwa »geganken« statt »gegangen«. Doch dies nur beiläufig! Ich komme wieder auf den Gehöreindruck zurück. Hierfür möchte ich die vortrefflich sich bewährende Methode der Berlitz school of language in erster Linie anführen. Nach derselben wird der Schüler gezwungen, ohne ein Wort seiner Muttersprache zu hören oder zu gebrauchen, nur die fremde zu erlernende Sprache zu hören, und mit dem Material des gehörten sich zu behelfen, um sich auszudrücken. Der Erfolg ist glänzend und die Methode wohl dem Umstande entnommen, dafs man eine fremde Sprache auffallend rasch durch den ausschliefslichen Gebrauch und besonders das ausschliefsliche Hören im fremden Lande erlernt. Es ist eine Tatsache, die jeder an sich erfahren kann oder erfahren hat, dafs er das einmal in der fremden Sprache gehörte Wort fast immer sofort behält, während er dasselbe Wort zehnmal im Diktionär aufschlagen kann und dennoch immer wieder vergifst; ebenso, wie niemand eine fremde Sprache sprechen lernen würde, dadurch, dafs er Jahre lang keine andere Lektüre als die in der fremden Sprache gehabt hätte; hört er sie aber sprechen, dann spricht er sie auch bald selbst. — Ja, die Sache geht noch weiter: Man kann beispielsweise vor Jahren eine fremde Sprache geläufig gesprochen, sie aber im Laufe vieler Jahre so sehr vergessen haben, dafs man nicht mehr imstande ist, die einfachsten Sätze

oder Gedanken in derselben wiederzugeben, zum Teil schon, weil eine Anzahl von Worten und Ausdrücken verloren gegangen sind. Da ergibt sich plötzlich die Veranlassung oder Gelegenheit, sich in dieser vergessenen Sprache ausdrücken zu müssen, und in kaum einer Stunde tauchen die Erinnerungen wieder auf, nicht etwa allein durch das von der andern Seite gehörte, sondern die Lücken füllen sich sofort auch da wieder, wo keine Erinnerung an diese Lücken durch die Konversation gegeben worden ist. — Kann es ja doch vorkommen, dafs uns in der eignen Muttersprache plötzlich ein Wort durch den Kopf schiefst, scheinbar sogar ohne äufsere Veranlassung, wo man sich sagt: dies Wort hast du wohl seit 40 Jahren nicht gebraucht oder auch nur gehört.

Vielleicht, aber eben auch nur vielleicht verwandt hiermit dürfte die Erscheinung sein, dafs ein entfallenes Wort, dessen man sich durch keine mnemotechnischen Kunststücke wieder erinnern kann, uns plötzlich, wie vom Himmel gefallen, wieder einfällt, da, wo nicht der geringste Umstand nachweisbar ist, der einem Erinnern gleich geachtet werden könnte.

Eine andere Erscheinung aber, die ich auf die unwillkürliche Anregung alter Eindrücke auf das Gehirn zurückführen möchte, ist das auch beim geistig gesundesten Menschen, man kann wohl sagen, bei allen Menschen ab und zu einmal vorkommende Hören eines ganzen Satzes, auch mit einer nicht zu verkennenden bestimmten und bekannten Stimme; eine Erscheinung, die durchaus nicht etwa mit Hallucinationen Geisteskranker zu verwechseln ist.

Aus alle dem Vorstehenden möchte ich den Schlufs ziehen, dafs die Sprache sich durch das Gehör einprägt hauptsächlich in der Weise, dafs das Gehirn vergleichsweise etwa — sit venia verbo! — die Rolle einer phonographischen Walze spielt, indem es, dieser ähnlich, die Eindrücke in sich so aufnimmt, dafs sie durch irgend einen bis jetzt noch nicht zu definierenden Einflufs zum Klingen gebracht werden.

Es dürfte sich verlohnen, einem solchen Gedanken weiter nachzugehen, um zu sehen, welche greifbaren Resultate etwa dadurch zu erlangen wären.

Berlin. Dr. Wolfert.

### 3. »Neue Methode.«

In Band III Nr. 5 der Association Review, die den deutschen Taubstummenanstalten recht warm empfohlen werden kann, ist ein Aufsatz von W. Wade, Oakmont, Pa. unter der Überschrift »Revolutionary Methods«, der zeigt, dafs man auch jenseits des Ozeans eine allein seligmachende Methode nicht anerkennen will. »Methoden nehmen immer eine untergeordnete Stelle beim Unterrichte ein; der beste Lehrer macht sich selbst seine Methode.«

Als die hervorragende Geistes- und Sprachbildung der taubblinden Helene Keller nicht mehr geleugnet werden konnte, protestierte ihre

Lehrerin Fräulein Sullivan bekanntlich ganz energisch dagegen, sie als ein Wunderkind zu bezeichnen und behauptete, dafs ein jedes taubblinde Kind auf eine gleiche Höhe geführt werden könne, wenn es nach derselben Methode unterrichtet würde, wie H. K. Ein hervorragender Vertreter unserer Sache in Amerika fügte aber hinzu: »Jawohl, wenn es ein Fräulein Sullivan zur Lehrerin hat.« Damit ist in gewisser Weise auch schon gesagt, dafs an erste Stelle nicht die Methode, sondern der Lehrer zu stellen ist. Aber auch in anderer Weise mufs der Ausspruch von Frl. Sullivan noch eingeschränkt werden. Sie sagt, jedes taubblinde Kind. Würde sie, statt Lehrerin eines Kindes Klassenlehrerin gewesen sein, so würde sie jenen Ausdruck sicher nicht gebraucht haben.

In den amerikanischen Taubstummenanstalten wird jetzt schon eine Reihe von Taubblinden unterrichtet. Fräulein A. Lyon (Ohio Inst) sagt ausdrücklich, dafs sie beim Unterrichte des taubblinden Leslie Oren denselben Weg einschlage, den Frl. Sullivan mit Erfolg gegangen sei. Bei der bekannten Agitation ist wohl anzunehmen, dafs auch von andern Lehrerinnen von Taubblinden unausgesprochen in gleicher oder ähnlicher Weise verfahren wird. Und doch findet sich in den vereinigten Staaten noch kein Taubblinder, der verspricht, auch nur annähernd so weit gefördert werden zu können, wie H. K. ist. »Was tue ich mit einer Methode, die bei 99,9 % von Schülern nicht zum Ziele führt?« Übrigens wird in Wades Aufsatze die »Neuheit« von Frl. Sullivans »Methode« bezweifelt.

Die Hochschätzung von Frl. Sullivans Leistungen als Lehrerin wird hierdurch nicht abgeschwächt.

Emden. O. Danger.

---

## 4. Zur anstaltlichen Behandlung unserer sittlich gefährdeten Jugend.

Ein Reisebericht von J. Chr. Hagen, Direktor des Schulheims zu Falstad bei Drontheim.

(Fortsetzung.)

### Hamburg.

Das Zwangserziehungsgesetz Hamburgs trat den 1. Septbr. 1887 in Wirksamkeit. Die Untersuchung und Entscheidung, sofern gesetzmäfsige Voraussetzungen für Zwangserziehung vorliegen, verweist es an eine rein bürgerliche Institution, an die Behörde für Zwangserziehung. Diese Kommission besteht aus neun Mitgliedern: zwei Repräsentanten für den Senat, einem für die höchste Autorität des Schulwesens, einem für die Armenverwaltung nebst vier Mitgliedern von der Bürgerschaft Hamburgs gewählt. Die Kommission kann indessen nur über Zwangserziehung bestimmen, wenn die Eltern damit einverstanden sind. Im andern Falle hat das Vormundschaftsgericht zu bestimmen.

Nach § 1 des Hamburgischen Zwangserziehungsgesetzes kann in 3 Fällen die Zwangserziehung angewendet werden. 1. auf Kinder unter 12 Jahren, 2. auf verurteilte Jugendliche, 3. auf Kinder unter 16 Jahren, welchen gegenüber die Erziehungsmittel der Schule und des Elternhauses, sie vor sittlichen Verderbungen zu bewahren, sich ungenügend erwiesen. In den beiden ersten Fällen ist aufser begangenem Verbrechen sittliche Verwahrlosung die Voraussetzung für Anstaltsüberweisung.

§ 9 des Gesetzes bestimmt, dafs die Kommission wie oben erwähnt, beschliefst, ob das Kind in Anstalt oder Familie untergebracht werden soll. Als Anstalt wird dann beinahe ausschliefslich die 1884 errichtete Erziehungs- und Verbesserungsanstalt Ohlsdorf angewendet. Ebenso kann die Kommission zu jeder Zeit das Kind aus der Anstalt herausnehmen und es in Familienpflege unterbringen und umgekehrt. Sie fungiert immer als gesetzlicher Vormund der untergebrachten Kinder. § 11 des Gesetzes schreibt Regeln für die Entlassung aus der Anstalt vor. Diese findet für die Kategorie Nr. 1 beim erreichten 15. Jahr, für Nr. 2 und 3 beim 18. statt. Doch können in besondern Fällen die Betreffenden auch früher entlassen werden, so wie der Aufenthalt in der Anstalt aufs 20. Jahr erstreckt werden kann. § 12 bestimmt, dafs die Kommision auch die Unterbringung von Kindern beschliefsen kann, die nach § 56 des Strafgesetzbuches verurteilt sind. Dies sind die wesentlichen Bestimmungen im Hamburgischen Gesetz über Zwangserziehung.

Die Erziehungs- und Verbesserungsanstalt Ohlsdorf bietet äufserlich günstige Verhältnisse. Es liegt das Bestreben des Hamburger Freistaates vor, etwas Gutes bieten zu wollen und er hat es geboten. Der Raum versagt es uns, dies näher darzulegen, wie es in meinem in norwegischer Sprache gedruckten Bericht S. 8—11 geschehen ist.[1])

Besonderes Gewicht ward auf praktische körperliche Arbeit gelegt. Man bezweckt damit 1. die Jungen zum Bewufstsein vom sittlichen Wert der Arbeit dadurch zu bringen, dafs sie zu anstrengender Wirksamkeit gewöhnt wurden; 2. Hand und Geist zur Selbsthilfe zu entwickeln und 3. dafs der Junge selbst zu den mit seiner Erziehung verbundenen Kosten etwas beitragen sollte.

Die Arbeitszeit betrug für die noch schulpflichtigen Zöglinge 2 Stunden täglich, für die nicht schulpflichtigen 5 Stunden täglich.

Die Arbeit bestand in 1. Landwirtschaft, 2. Gärtnerei, 3. Tischlerei, 4. Schuhmacherei, 5. Schneiderei, 6. Sattlerei, 7. Buchbinderei, 8 Bürstenbinderei, 9. Korbflechten, 10. Küchenarbeit und verschiedenen andern vorfallenden Arbeiten.

Die Jungen waren in bestimmte Gruppen eingeteilt; die einzelne Gruppe ward immer mit derselben Arbeit beschäftigt. Dadurch wollte man Stätigkeit und Gründlichkeit fördern und daraus erfolgte auch, dafs es der Anstalt möglich wurde, die wesentlichen ihrer Bedürfnisse (Mo-

---

[1]) Beretning om en i 1899 med off. stip. foretaget rise til udenlandske anstalter af J. Chr. Hagen.

bilien, Bekleidung, Einrichtung u. s. w.) insofern es auf handwerksmäfsige Ausführung ankam, selbst zu bestreiten. Die kleinen und diejenigen, die sich am schlechtesten betrugen, wurden zu Kartoffelschälen und dergl. gesetzt. Zeigte es sich, dafs ein Knabe in einer gewissen Zeit in dem betreffenden Fache nicht Genügendes zu leisten vermochte, so ward er zu einer andern Gruppe versetzt; solche Versetzung aber wurde in der Regel nur einmal gestattet.

In der Arbeit wurde gefordert, dafs der Junge sich ernstlich anstrengen sollte; denn, wie der Direktor sich aussprach, das Leben gibt die Arbeit nicht als Spiel, sondern als Anstrengung; also sollen sie die Arbeit nicht als Spiel, sondern als wirkliche Anstrengung zu fühlen sich gewöhnen.

In der Erziehungsarbeit der Anstalt betonte der Direktor vor allem den persönlichen Verkehr der Kinder mit dem Personal. Dies allein ermöglicht eine direkte persönliche Einwirkung auf das Kind. Ohne ein solches Verhalten sah man die Arbeit der Anstalt für ganz nutzlos an. Es ist eben die kundige verständnisvolle Behandlung des Kindes, die vor allem den in einem sittlich verkommenen Milieu herangewachsenen und vergifteten Kinderseelen als eine neue Atmosphäre dienen soll.

Bei der Aufnahme wird jedem Kinde absolutes Schweigen hinsichtlich seines früheren Lebens und Treibens auferlegt und es wird streng bestraft, wenn dies Gebot nicht befolgt wird.

Als Erstes wird angestrebt, die Gemüts- und Charakterbildung zu fördern. Nebst regelmäfsiger Schul- und körperlicher Arbeit und einem unabweislichen Anspruch auf Ordnung, Sauberkeit, Fleifs und Ehrlichkeit dienen zu diesem Zwecke auch planmäfsig geordnete Zerstreuungen. Es werden Spaziergänge, Ausflüge und Festlichkeiten arrangiert; den älteren Knaben steht eine Kegelbahn offen. Die Anstalt hat auch eine Bibliothek von ca. 800 Bänden; Gesang und Musik werden mit Sorgfalt betrieben. Der Direktor erwies mir die Ehre, die Jungen eine Aufführung in Musik und Gesang geben zu lassen, wo in mustergültiger Weise mehrstimmiger Gesang (teils von Knaben allein, teils von Knaben und Mädchen) wie auch Orchestralmusik mit Solos und Orgelbegleitung vorgetragen wurde. Zufolge der persönlichen Erfahrung, die ich da machte, bin ich noch mehr in der Überzeugung bestärkt worden, dafs es gradzu ein Fehler bei unsern Erziehungs-Anstalten ist, dafs der Musik und dem Gesange nicht ein ganz anders hervortretender Platz zugeteilt wird, als es für gewöhnlich der Fall ist.

Im überaus geschmackvollen Andachtssaal (von den Knaben eingerichtet) ward an jedem Feiertage für die gesamten Anstaltsbewohner Gottesdienst gehalten.

Wie angedeutet, wird die Forderung auf geziemendes Betragen, Ordnung, Sauberkeit u. s. w. streng betont. Vernachlässigungen sind mit disziplinaren Strafen belegt. Als solche sind im speziellen Strafreglement aufgestellt: 1. Verweise, körperliche Strafe, Nachsitzen, 2. Verlust von Mahlzeit, 3. Isolation in einer Zelle. Nach dem Strafjournal zu schliefsen, kamen verhältnismäfsig selten gröbere Übertretungen vor.

Von Hamburg fuhr ich zu einer

Königl. preufsischen Erziehungsanstalt in N.

Die Anstalt befindet sich in einem alten Schlosse, das einst einem depossidierten Fürsten gehörte. Unwillkürlich macht es einen etwas gefängnisartigen Eindruck. Beinahe alle Fenster waren mit Eisengittern versehen, zudem waren sie auch verriegelt. Der Hof, der Spielplatz und der Park — kurzum die ganze Anstalt war mit hohen Eisenstaketen, zum Teil mit Mauern umgeben. Überall war geschlossen. Die Zimmer waren grofs und geräumig, ebenso die Korridore, die Lichtverhältnisse aber entsprachen kaum den Forderungen der jetzigen Zeit. (In den Korridoren waren Spritzenschlangen in gläsernen Schränken aufgeschraubt.) Unbequem schien es mir, dafs die Küche im Erdgeschofs, die Speisesäle im zweiten lagen. Das Essen ward darum in grofsen blechernen Eimern hinauftransportiert. Die Schulzimmer und Kontore des Direktors und des Sekretärs lagen im Erdgeschofs. Im zweiten lagen die Speisezimmer, die auch als Wohnstuben dienten. Hier hatten die Knaben ihre numerierten Schränke, in welchen sie in besondern Räumen ihre Bücher, ihr Efszeug und ihre Putzsachen und auf einem Brette unter dem Schrank ihre Stiefel hatten. Diese kleinen Schränke (ohne Schlofs), waren an den Wänden herum in passender Höhe angebracht. Im dritten Geschosse lagen die Schlafzimmer. Sie waren mit eisernen Betten versehen und übrigens sehr einfach eingerichtet. Die Aborte waren im Erdgeschofs. Auch im dritten und vierten Stock waren Fenster und Glastüren vergittert. Das Dachzimmergeschofs hatte die Krankenzimmer, 2 Kerker und 6 Isolationsräume, daneben auch die Schneider- und Schusterwerkstätten der Anstalt. In besondern Gebäuden waren Schmiede und Tischlerei, wie in diesen auch die Schul- und Handwerkslehrer, der Ökonom und die Aufseher ihre Wohnungen hatten. Zwischen den Hauptgebäuden und den übrigen lag ein hübscher Park. Sonst war die Anstalt von ihren Gärten — Frucht-, Gemüsegarten nebst dem Garten der Funktionäre — umgeben. Es waren nämlich einem jeden der Funktionäre eine bestimmte Fläche Land als Garten angewiesen, den Lehrern 7, den Aufsehern 5 Ar, jedoch gegen eine kleine Abgabe.

Die Arbeit der Funktionäre. Der Direktor führt die Oberaufsicht der Anstalt. Er unterrichtet 6 Stunden wöchentlich und besorgt an den Feiertagen die Predigt im Andachtssaal der Anstalt, ist aber nicht mit irgend welcher speziellen Inspektion betraut. Zum Gehilfen in den laufenden Kontorgeschäften hat er einen Sekretär, der die Bücher und Journale u. s. w. führt.

Die Lehrer haben wesentlich nur mit dem Unterricht, nicht mit der körperlichen Arbeit zu tun. Sie liefern dem Direktor monatlichen Rapport über das Benehmen jedes einzelnen Zöglings ihrer besondern Abteilungen und überreichen ein Strafenverzeichnis. Im nötigen Falle trifft jener gegen besondere Versehen seine Verfügung. Dann hat jeder von den 3 Lehrern 2 Tage »du jour« in der Woche. Er findet sich da pünktlich um 6 Uhr ein und führt die Oberaufsicht in den Gängen; die besondere

Aufsicht in jeder Abteilung wird von 6 bis $8^1/_2$ Uhr morgens und von 12—9 Uhr nachmittags von den Aufsehern geführt. Diese inspizierten also bei allen Mahlzeiten und bei dem Lektionslesen. Um 9 Uhr abends traf der Nachtwächter ein. Er war, aus Rücksicht auf seine persönliche Sicherheit den Knaben gegenüber von zwei Hunden begleitet. Diese hatte er im Korridore liegen, von wo er die Schlafsäle wiederholt inspizierte. Morgens 5 Uhr schickte er sie nach Hause, damit die Knaben keine Gelegenheit haben sollten, sie sich vertraut zu machen, und um 6 Uhr übergab er die Anstalt dem Jourhabenden.

Tagesordnung. Um 6 Uhr wird mit der Glocke geläutet. Alle stehen auf, die Aufseher treten in die Schlafsäle ein und kontrollieren streng das Bettmachen. Die Matratzen werden gewandt; die zwei wollenen Decken aus ihren baumwollenen gewürfelten Überzügen herausgenommen, sorgsam zusammengelegt, der Überzug herumgestülpt, dann werden sie an das Fufsende der lakengedeckten Betten gelegt. Dieses wird von zwei Abteilungen (Schlafsälen) gleich nach dem Aufstehen getan, die dritte dagegen steigt erst in den Toilettenraum hinunter und wäscht sich, worauf sie, indem sie um ihrerseits ihre Betten zu machen hinaufsteigen, von den zwei übrigen abgelöst werden, nachdem diese mit ihren Sälen fertig sind. Das Waschzimmer ist mit 2 grofsen freistehenden Tischen versehen, in deren schiefersteinernen Platten zwei Reihen emaillierte Waschgefäfse auf Zapfen angebracht sind, die von beiden Seiten des obern Randes der Gefäfse in die Tischplatte hineingehen, so dafs das Wasser, womit die Gefäfse aus kleinen Wasserkränen versehen werden, in eine unter den Tischen stehende, zu einer Kloake führende Metallrinne mit Leichtigkeit entleert werden kann. Die Knaben stellen sich, ihr Handtuch und Seifenstück mitbringend, vor ihren Gefäfsen auf. Das Hemd wird über die Schultern hinuntergezogen und aufser Gesicht und Händen werden Kopf, Ohren, Hals und Brust gewaschen. Je nachdem die Knaben das Wasser abgewischt, gehen sie rasch zu dem Aufseher hin, zeigen die Hände hervorgestreckt, drehen den Kopf, dafs an dem Halse nachgesehen werden kann, zeigen Brust und Rücken, und wenn der Betreffende vollkommen rein ist, wird das Ankleiden fortgesetzt. Wenn die Abteilung fertig ist, wird sie vor den Gefäfsen aufgestellt, jeder Knabe mit seinem Handtuch und seiner Seife, die Gefäfse werden geleert, es wird kommandiert: rechts um, der Aufseher nimmt in der Tür Platz, und auf »Marsch« gehen die Knaben, Handtuch und Seife dem Aufseher präsentierend, nach dem Speisesaal hinauf. Hier wird sogleich an das Abwischen des Staubes von den Schränkchen die Hand angelegt, ihr Inhalt nachgesehen und im nötigen Falle in ihnen geordnet. Sobald der Lehrer »du jour« hereintritt, stellt sich der Aufseher stramm und meldet an, wieviel Knaben die Abteilung heute zählt. Diese Meldung empfängt der »du jour« in allen drei Sälen, da er dem Direktor gegenüber verantwortlich ist und Meldung soll abstatten können, wenn dieser sich einfindet. Nun kommen die für jeden Tag ausersehenen Knaben mit dem Frühstückskessel, entweder Weizen- oder Roggenmehlsuppe oder Kaffee enthaltend, stellen ihn auf ein Holzbrett mitten auf den Boden und

daneben auch zwei Eimer Wasser (einen mit kaltem, den andern mit warmem W.). Dann begeben sich alle zur Abteilung des Jourhabenden, in einen von den drei Speisesälen. Es soll Andacht gehalten werden. Der »du jour« gibt einen Psalmenvers auf, zum Auswendigsingen, worauf ein Schriftstück, ein Dankgebet für Beschirmung während dieser Nacht und ein Vaterunser vorgelesen wird; dann wünscht er sämtlichen »gesegnetes Frühstück«. Die Knaben antworten mit denselben Worten, worauf das Frühstück in den einzelnen Speisesälen eingenommen wird. Nach dem Frühstück gehen die ältesten Abteilungen sogleich zur Arbeit; die jüngsten (12 bis 14 Jahre) zur Lektionsvorbereitung, die eine Stunde dauert. Wenn diese vorbei ist, treten die Aufseher ab, und die Lehrer beginnen den Unterricht, der mit Unterbrechung einer halben Stunde ($9^1/_2$—10) bis 12 Uhr fortgesetzt wird. Jetzt wird das Mittagsmahl eingenommen; die angestellten Knaben bringen die Eimer mit dem Essen hinauf. Jeder Knabe holt sein Efszeug hervor aus dem Schränkchen und nimmt seinen Platz ein. An jedem Tisch ist ein Tischältester da, der für gutes Betragen dem Aufseher verantwortlich ist, welcher nun wieder sich für den Rest des Tages eingefunden. Sämtliche Tischältesten stellen sich mit ihrem 6-Mannsgefäfse vor dem Schöpfer auf und begeben sich nach dem Einschöpfen zu ihren Tischen, wo sie wieder jedem Knaben in dessen eigene Schale schöpfen. Auf die Frage des Aufsehers: »Sind alle beim ersten Tische zugegen?« meldet der betreffende Tischälteste, ob jemand fehlt oder nicht. So der Reihe nach bei jedem Tische. Dann hält der Aufseher Bediente Tischgebet:

Komm, Herr Jesu, sei unser Gast —
Und segne, was du uns bescheeret hast. Amen.

»Gesegnete Mahlzeit.« Die Knaben antworten: »Gesegnete Mahlzeit.«

Der Aufseher nimmt auch seine Mahlzeit ein. Nach der Mahlzeit gehen die Knaben, um ihre Schüssel, Messer u. s. w. im Wasser der obenerwähnten 2 Eimer zu waschen. Ich bemerkte, dafs Fleisch, Speck und Hering nicht von einem Teller, sondern von einem Holzbrettchen gegessen wurde. Von da an bis 1 Uhr (d. h. 15 bis 20 Minuten) sind die Kinder frei. Da nachmittags keine Schule ist, so wird darauf die Arbeit wieder in vollen Gang gesetzt bis 5 Uhr, wenn die Glocke zum Vesper läutet: nun versammeln die verschiedenen Aufseher ihre Knaben, treten mit ihnen in den Hof, zählen ihre einzelnen Arbeitsgruppen mit dem Zuwachs, den sie aus den Werkstätten nun erhalten, rapportieren dem »du jour« ob alle zugegen, rücken auf die Kompagnielinie ein und marschieren zum Küchenfenster, von wo eine Schnitte Brot mit entweder einem Stück Käse, Schmalz oder Apfelbrei ausgeliefert wird. Dies wird auf dem Hofplatze gegessen. Sollte etwa jemand es nicht verspeisen wollen, darf er es in seinem Schränkchen aufbewahren. — Nach dem Vesper nimmt jeder Knabe seine Bürsten und seine Schmierschachtel, und sie treten aufs neue auf die Linie, wo sie ihr Schuhzeug unter der schärfsten Aufsicht der Aufseher putzen. Wenn es nicht absolut tadellos getan wird, mufs es gleich wiederholt werden. Wenn alle fertig sind, wird mit den Putzsachen in die Speisesäle abmarschiert, wonach die zwei

ältesten Abteilungen sich wieder an die Arbeit begeben, während die jüngeren, die C-Zöglinge da bleiben und an die Lektionsvorbereitung gehen bis acht Uhr, wo das Abendessen serviert wird. Um 9 Uhr ist Bettzeit.

Der Unterricht erzielt die Kenntnisstufe, die erreicht werden soll, wenn ein Kind die oberste Klasse der Volksschule auf dem Lande verläfst. Die Unterrichtszeit war so verteilt, dafs auf die Knaben von 12 bis 14 Jahren 3 Stunden täglich aufser dem Lektionslesen, das auch 3 Stunden betrug, fielen. Die nächste Gruppe (14—16 Jahre) hat 4 Stunden wöchentlich Unterricht, und die älteste (16—18) 2 Stunden wöchentlich. Diese zwei letzten bilde die Fortbildungsschule und haben als Fächer: Rechnen, Weltgeschichte und Religion. Die jüngste war wieder in 3 aufsteigende Klassen geteilt und hatte sämtliche Fächer der Volksschule. Die übrigen Stunden der Arbeitstage der Woche waren mit körperlicher Arbeit ausgefüllt. Gymnastik und pädagogische Slöid (Handfertigkeit) kam nicht vor. Man hatte dazu keine Lokale und empfand auch nicht die Notwendigkeit dieser Disziplinen. Die Klassenzimmer waren mit altmodischen Bänken eingerichtet und die Sammlung von Karten, Plänen und anderm Material war recht dürftig.

Die körperliche Arbeit der Knaben. Die Anstalt besafs nur soviel Wiese, dafs sie 6 Kühe ernähren konnte, sie hatte keine Pferde und Schweine. Die Landbauarbeit war also sehr beschränkt. Alle Acker- und auch Transportarbeit ward durch die Handkraft der Knaben ausgeführt. Statt den Acker zu pflügen, durcharbeitete man ihn mit Spaten und Hacke. Die Knaben zogen den Dünger auf die Äcker. Zum Transportfahren wurden 6 Knaben mit Hilfe von Schulterzugriemen dem 4räderigen Wagen vorgespannt und 4 stiefsen nach. Kamen z. B. Güter mit der Eisenbahn zur Anstalt, sah man gleich einen Knabenwagen anfahren. So erschienen die Knaben mit ihrem Wagen auf der Eisenbahnstation um Brot zu holen. Es schien schwer zu sein, und dieses Schleppen der vornübergebogenen, in den Riemen anliegenden Knaben, die ihren Brotwagen durch die Strafsen der Stadt fuhren, machte einen nicht ganz angenehmen Eindruck.

Ein paar Knaben leisteten dem Viehknecht Beihilfe. Sonst wurden sie im Garten, Park, dem Obst- und ziemlich grofsen Gemüsegarten beschäftigt. Während meines Aufenthaltes waren einige mit der Aufführung einer hohen Mauer um den Garten herum wirksam.

Es fanden sich auch wohleingerichtete Werkstätten: Schmiede-, Tischler- und Schlosser-Werkstätten. An jeder dieser hing eine Tafel, das Pensum, was jeder zur Werkstatt hingewiesene Knabe zu durchgehen hatte, und die als notwendig angesehene Zeit angebend, um in jedem Teil der Arbeit Fertigkeit zu erreichen.

Die Pensumliste z. B. für die Schmiedewerkstatt war ungefähr wie nach folgendem Schema abgefafst:

(Siehe Seite 88.)

Die Werkstätten befriedigten in der Regel das gesamte Bedürfnis von Reparaturen an Inventar, Einrichtung und Gerätschaften. Die Werk-

| Abteilung | Pensum | Lernzeit | Probestücke |
| --- | --- | --- | --- |
| I. | 1. Gebrauch verschiedener Feilen<br>2. Bedienung des Balges<br>3. Kenntnis der verschiedenen angewandten Wärmegrade<br>4. Einzelne Arbeiten: Schrauben, Mutter, Zinnlötung<br>5. Teilnehmung an gröfseren Stückarbeiten | 6 Monate | Eine eigenhändig gearbeitete Schraube mit Mutter |
| II. | 1. Lötungsarbeit mit Kupfer und Messing<br>2. Eisen auf dem Ambofs zu bearbeiten, zu biegen u. s. w.<br>3. Eisen in der Esse zu bearbeiten<br>4. Selbständig Ofenrohre, Stäbe und Türbeschläge auszuführen | 6 Monate | Selbständig verschiedenes in der Schmiede vorkommendes Handwerkszeug zu reparieren |
| III. | Selbständige Ausführung allerlei kleinerer Hufschmiedearbeiten; einige Anleitung des Meisters erlaubt | 6 Monate | Ein Türschlofs |

Ausbildung in obenerwähnter Arbeit erfordert im ganzen $1\frac{1}{2}$ Jahr.

Der Direktor.

meister führten genau Buch über ein- und ausgehendes Material. Die Rechnung des Materiallieferanten wird in die Rechnungsschemas umgeschrieben, wo auf dem Fufse des Blanketts ein Schemata gedruckt sind für Anweisung des Direktors, Kontoanweisung, endlich für Quittung des Lieferanten.

Das Verhalten der Knaben. Zur Zeit waren ca. 180 Knaben wegen Diebstahls, Sittlichkeitsvergehen, Störung des Strafsenfriedens u. s. w. zur Unterbringung verurteilt. Obgleich der Haupteindruck der Disziplin der Knaben günstig war, ist es doch selbstverständlich, dafs öfters zum Teil sehr grobe Verbrechen vorkamen, z. B. Einbruchsversuche, Ausreifsen, Gewalt gegen Funktionäre, Verweigerung zu arbeiten. Jedes Vergehen ward streng und genau untersucht, und Vermahnungen, Verweise oder Strafe erfolgten sogleich. Der Funktionär, der das Versehen entdeckte, oder auch gegen den es gerichtet war, notierte dasselbe augenblicklich, um es später in seinem Monatsrapport einzufügen; in gravierenderen Fällen ward eine Meldung sogleich zum Direktor gebracht. Die härteren Strafen, wie körperliche (mit spanischem Rohre, das dem Reglement zufolge nicht über 0,5 cm Durchschnitt haben durfte), Kerker und Isolation durften nur vom Direktor zuerkannt werden. In Fällen von Entweichung wurden die Knaben von der Polizei eingeholt und zur Deckung der Einholungskosten ward der Betreffenden Spargeld verwandt. Als Strafe für solche Vergehen bekam der Ausreifser Prügel und ward im Isolationsraum eingesperrt, mit einem Kittel und Beinkleidern von lichtblauem baumwollenen Zeuge angetan. Die Tracht war aufserdem mit weifsen Streifen an den Schultern und längs den Säumen der Beinkleider versehen. Auf den Fall, dafs der Knabe wieder ausreifsen möchte, wäre er leicht kennbar, jedenfalls bis er Gelegenheit fand, andere Kleider

anzuschaffen. Diese Tracht trägt der Betreffende, bis man einigermafsen versichert ist, dafs er die Ausreifsungsgedanken aufgegeben; sie war auch ziemlich gefürchtet.

Wenn ein übergeordneter Funktionär oder ein Fremder in die Klasse, den Speisesaal oder irgendwo dergleichen hereinkam, wo die Knaben sich aufhielten, erhoben sich diese rasch auf das Kommandowort: Achtung! und blieben stehen, bis sie sich zu setzen Zeichen oder Wort bekamen.

Die Knaben grüfsten in militärischer Weise, aber hatten sie, wenn von einem Vorgesetzten angeredet, die Mütze auf dem Kopf, so nahmen sie diese, während sie angeredet wurden, in die Hand.

Sie machten übrigens den Eindruck, etwas träge zu sein und hatten gar kein keckes, rasches Wesen. Stumpfheit und Indolenz war ziemlich häufig. Der Direktor erklärte, dafs Onanie sehr gewöhnlich, Sodomiterei auch entdeckt sei; beide Laster gingen nachts in dem Schlafsal vor. Einzelnen hatte man sogar die Hände binden müssen, wenn sie zu Bett gingen. Selbstmord war ein paar Wochen vor meiner Ankunft vorgekommen. Der Knabe hatte einem Kameraden ein Paar Hosenträger gestohlen. Dieses war entdeckt und aus Furcht vor der drohenden Strafe (Prügel) ging er auf den Heuboden und erhängte sich. Es ist überflüssig, zu bemerken, dafs Faulenzerei und Arbeitsscheu gewöhnlich war. Die Aufseher mufsten immer ein Auge auf die Knaben haben und antreiben. Die Gerätschaften behandelten sie sehr fahrlässig. Ein Aufseher sagte, man dürfte ihnen nicht eher den Rücken wenden, als bis sie mit der Arbeit ganz aufhörten.

Die Bekleidung der Knaben. Jeder Knabe hatte eine Mütze (deutsche Schulmützenform) mit rotem, blauem oder weifsem Bande, die Abteilung, zu der er gehörte, bezeichnend. Weiter war er mit einknöpfiger Jacke aus blauem Düffel, schwarzgrauen Beinkleidern aus Fries, Lederstiefeln, weifsem wollenen Unterzeug und wollenen Strümpfen bekleidet. Die Sonntagstracht war von demselben Stoffe. Es war den Knaben streng geboten, ihre Kleider sorgfältig zu behandeln. In der Stopfenstube besserten die Knaben ihre Strümpfe aus. Zu den gröberen schmutzigen Arbeiten gebrauchten sie Schutzhemden und Schutzhosen oder Schurzfell. Die sämtlichen Bekleidungssachen wie überhaupt alles, was dem Knaben zu beständigem Gebrauch überlassen, war mit dem Namen der Anstalt gestempelt, so z. B. Bücher, Löffel und Gabeln etc.

Die Speisung der Knaben. Die Kost wird monatlich für jeden Tag mit der Genehmigung des Direktors von dem Ökonomen festgesetzt und dieses Monatsreglement in der Küche aufgeschlagen. Als Köche fungierten zwei ältere, vom Ökonomen unterrichtete Knaben; sie waren vollständig facheskundig. Ich fand sie immer allein mit der Zubereitung des Essens beschäftigt. Das Essen ward in zwei grofsen, mit Druckmessern versehenen Dampfkesseln gekocht. Der in den Kesseln überflüssige Dampf wird in einen Zylinder geleitet, wo er kondensiert wurde und für das Aufwaschen hinlängliches Wasser lieferte.

Zum Frühstück wechselte man, wie früher erwähnt, mit 1. Weizenmehlsuppe, wozu 2 Teile frischer Milch, 1 Teil Wasser und ein passendes

Quantum Weizenmehl: dazu kommen 75 g Brot. 2. Roggenmehlsuppe nach demselben Verhältnisse zubereitet und ebenso Brod. 3. Kaffee mit Brot. Zum Mittag war für die erste Woche meines Aufenthaltes auf der Küchenliste angeführt ungefähr wie folgt:

1./3. 99. Bohnen (auf weifsen Bohnen gekochte mit Fett und ein wenig Essig zugesetzten Suppe) und Hering.

2./3. 99. Reissuppe.
3./3. „ Linsen mit Talg.
4./3. „ Fleisch mit Reissuppe.
5./3. „ Speck und Sauerkraut.
5./3. „ Fisch.
7./3. „ Bohnen mit Talg.
8./3. „ Fleisch und Brot.

Dies waren die Gerichte, die den Monat hindurch gewechselt wurden. Gewichtsteile waren nicht auf der Kostliste angeführt; die Portionen waren nach unsern Verhältnissen klein.

Das Vesperbrot ist früher erwähnt und das Abendessen war wie das Frühstück, den Kaffee ausgenommen. Geschah es, dafs ein Knabe seine Portion nicht meistern konnte, mufste er es dem Angestellten melden, der es dann dem Knaben, der es am meisten zu bedürfen schien, überlassen konnte. Wenn die Knaben sich zu Tisch setzten, wurde darauf geachtet, dafs alle Stühle in genau gerader Linie standen, und dafs die Knaben die linke Hand flach auf dem Tische liegend hatten, während sie afsen; selbst bei Fisch- und Heringsmahlzeiten wurden nicht Tischmesser gebraucht. Im ganzen genommen, herrscht keine besondere Sauberkeit am Tische, wo man mit den Fingern afs und den man — sonderbar genug — mit ziemlich grofser Unordnung verliefs.

Schlufsbemerkungen. Wie auf den Gebäuden so ruhte auch auf dem Leben der Anstalt ein gefängnisartiges Gepräge. Den sorgsamen Vergitterungen und den immer zugeriegelten Pforten und Türschlössern, die überall dem Auge der Knaben begegneten und ihn an Absperrung erinnerten, entsprach die Kälte und Leblosigkeit, das Distanzverhältnis, das zwischen Zöglingen und Funktionären herrschte. Ich erinnere mich, dafs, als ein Lehrer mir die verschiedenen Sachen in einem Knabenschrank, wie sie geputzt, geordnet u. s. w. waren, zeigte, ich dem Knaben, der eben da stand, und der seine Sachen im ausgezeichnetsten Stande hatte, zunickte und bemerkte, dafs es gut war. Das war gewifs nicht »korrekt« gehandelt, denn der Lehrer wandte sich mir sehr bedenklich zu und sprach — offenbar so, dafs der Knabe es hören sollte —: Na, es ist nur, wozu er unterrichtet und verpflichtet ist. Auf meine Frage, ob es aus Prinzip geschehe, dafs man die Knaben nicht gern lobte, war die Antwort: ja. Ich konnte überhaupt nicht viel von Aufmunterungen hören, auch hörte ich, während ich da war, keinen Knaben je loben. Dies Prinzip ist gewifs richtig, insofern das Lob nicht zu leicht und wohlfeil erteilt werden darf. Aber ebenso gewifs ist es, dafs ein verständiges Lob einfach erforderlich ist. Die Aufmunterung stärkt den Glauben an sich selbst, fördert den Mut und die Lust, sich aus der Schlaffheit, Gleichgültigkeit u. s. w. zu

erheben. Der Knabe empfängt das Gefühl, dafs er die Möglichkeit besitzt, etwas auszurichten. Das Bewufstsein, dafs das Arbeiten und Streben, seine Pflicht zu erfüllen, Beifall gewinnt und ein freundliches Wort hervorruft, wie auch das Empfinden, dafs das Herz meines Nächsten mir gegenüber verständnisvoll gestimmt ist — wie spricht das zu meinem Herzen und weckt die guten Gedanken, die Hoffnung und Lebenslust! Merkt der bisher verwahrloste und verbrecherische Knabe, der plötzlich von seinen Irrwegen geholt ist und sich bisher wie geächtet in der Gesellschaft gefühlt, dafs es doch, wenn er sich, wie es sich gebührt, beträgt, und was ihm aufliegt erfüllt, anerkannt wird, so baut diese Sympathie, die er in der Aufmunterung merkt, zwischen ihm und der Gesellschaft, gegen die er sich verbrach, die Brücke über jenen Abgrund der Selbstverachtung und Selbstaufgebung, woraus es immer vorher so trostlos lautete: Es hilft dir alles doch nichts, lebenslänglicher Sklave! Fahre drum getrost fort auf der Bahn des Verbrechens!

Die Knaben waren, wie früher erwähnt, in 3 Abteilungen geteilt. Jede Abteilung wird von einem Lehrer mit ein paar Aufsehern als Assistenten geleitet; aber fürs erste hatten die Lehrer, ausgenommen zweimal in der Woche »du jour«, aufser ihren Unterrichtsstunden nichts mit den Knaben zu tun, und fürs zweite — diese Aufseher, die schweigsam und ernst in ihrer Polizeimütze als Wächter umherwandelten, liefsen sich, so viel ich sehen konnte, aufser dem absolut Notwendigen, irgend einem Wink, Zurechtweisung u. dergl. unter der Arbeit, nicht mit den Kindern ein. Sie waren überhaupt polizeimäfsig in all ihrem Tun und Lassen. Ich konnte in diesen Formen keinen Platz finden für die notwendige individuelle Einwirkung, aufser wenn ein Knabe nach einem gröfseren Versehen in das Kontor des Direktors hereingerufen wurde.

Auf meine Frage, ob man nicht bezügl. s t a r k h e r v o r t r e t e n d e r D e g e n e r a t i o n s z e i c h e n, m a n i a k a l i s c h e r E i g e n t ü m l i c h k e i t e n u n d ü b e r h a u p t a n o m a l i s c h e r S y m p t o m e i r g e n d e i n e p s y c h i a t r i s c h e B e h a n d l u n g a u f g e n o m m e n h a t t e, wurde die Antwort verneint. Es schien als ob dieses Feld gar nicht in Betracht käme. Wenn Zusprache nicht half, mufste man die Rute oder den Karzer benutzen.

Wenn ich kurz die Beobachtungen resumiere, werde ich sie so pointieren können: 1. Die Knaben blieben während ihres ganzen Aufenthaltes, Sonntagsausflüge und Materialholen ausgenommen, innerhalb der vergitterten Fenster, geschlossenen Tore und hohen Mauern der Anstalt. Es konnten Wochen hingehen, ohne dafs die meisten von ihnen nicht weiter sahen als bis zu den Mauern, ausgenommen, wenn sie zu den Mahlzeiten und zur Bettzeit in den oberen Etagen sich befanden und einen Blick aus den Fenstern über die nächste Umgebung werfen konnten. Die ganze Zeit aufser den Sonntagen und einer halben Stunde der Werktage war mit Schule und Arbeit vom Morgen bis Abend ausgefüllt. Es hiefs, dafs sie von 7—8 nachmittags frei wären, aber auch in dieser Zeit mufsten sie die Putzarbeiten besorgen. Auf diese Weise war keine Zeit für körperliche Übungen, Spielen und andern Zerstreuungen übrig. Überhaupt sah ich, so lange ich da war, selten die Knaben spielen;

auch hörte ich kein einziges Mal ein frisches, herzliches Lachen. Es kam mir vor, als wenn der kindliche Frohsinn in allen abgestorben sei. Trotz der vielen Aufseher, wie sie genannt wurden — schon der Name schien mir unglücklich —, die immer unter ihnen umhergingen, wenn nicht Schule gehalten wurde, konnte kein Zusammenleben verspürt werden. Niemals erlaubte sich ein Aufseher einen heiteren Spafs; kalt und offiziell ging das Ganze vor sich. Wie man unter solchen Umständen das Herz der Kinder gewinnen und da einem neuen Menschen den Weg bahnen kann, ist nicht leicht zu verstehen. Lob und Ermunterung fielen sehr spärlich; ganz selten ward jedoch eine Geldprämie erteilt. 2. Weibliche Angestellte gab es nicht. Das mütterliche Element in Gestalt einer Hausmutter war nicht vorhanden. Man sollte glauben, dafs eine Hausmutter mit einer geschickten weiblichen Gehilfin in der Haushaltung, beim Nähen der Kleidung und bei der Krankenpflege — überhaupt als Repräsentantin des Familiären — vorzugsweise auf ihrem Platze wäre. In solcher Beziehung füllt ein Weib durch ihre praktische Einsicht und selbst durch ihr Wesen den Platz besser als der gewissenhafteste Aufseher aus. Es mufs erinnert werden, dafs die Knaben von ihrem 11. Jahre aufgenommen werden, und es dürfte wohl nicht ungereimt sein, wenn sie unter dem täglichen Zusammensein dem älteren gebildeten Weibe begegneten und in ein gewisses kindliches Verhältnis zu ihm kämen. Es kam mir vor, dafs die königliche Instruktion den Direktor, der persönlich ein sehr liebenswürdiger Mann zu sein mir den Eindruck machte, den Knaben nahe genug zu kommen hinderte.[1]) Man bemerkte kein herzliches und vertrauensvolles Verhältnis. 3. Ansprechend und nachahmungswürdig war doch die Ordnung durch seine Einfachheit, durch die Präzision der Beamten und ihre absolute Befolgung des Reglements. Im ganzen war die Anstalt von Ordnung und Korrektheit geprägt. Was man vermifste, war der Hauch der Liebe.

(Fortsetzung folgt.)

## 5. »Falsches Zeugnis.«

In Bezug auf die Zeugenaussagen vor Gericht hat Professor von Liszt vor längerer Zeit auf die Tatsache hingewiesen, dafs selbst bei ganz unbefangenen, intelligenten Menschen zwischen der Wahrnehmung und der darüber abgegebenen Aussage sich Vorstellungen geltend machen, die das Bild trüben und den Aussagen ihre Zuverlässigkeit rauben. Bei befangenen, ungebildeten Zeugen sei dies noch in höherem Mafse der Fall. Auch wies er auf den Einflufs von Massensuggestion hin und forderte eine Umgestaltung des ganzen Voruntersuchungsverfahrens, begründet auf einer bessern psychologischen Wertung der Zeugenaussagen. Bei Kindern

[1]) Mit Recht befürchtet Trüper in seiner Schrift »Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend«, dafs das preufsische Fürsorgegesetz, das Psychiatrie und Pädagogik ignoriert, zu einer eigenartigen juristisch-polizistischen Erziehung führen würde.

sind diese Gefahren selbstverständlich noch gröfser. Um den Wert der Zeugenaussagen von schulpflichtigen Kindern festzustellen, hat unser Mitarbeiter K. Agahd in Rixdorf dies an einem Beispiele festgestellt, das er in der »Pädagog. Zeitung« mitteilt. Ein körperlich zu bestrafendes Kind erhielt vor dem Lehrpulte drei Rutenhiebe in Gegenwart der ganzen aus 52 Knaben bestehenden Klasse. Nach fünf Tagen stellte er nun folgende Fragen: »Wer hat gesehen, dafs ich F. gezüchtigt habe?« 40 Kinder meldeten sich, mithin scheiden die andern als Zeugen aus. »Wann habe ich ihn gezüchtigt?« 31 Kinder sagen den richtigen Tag. »In welcher Stunde?« 26 sagen richtig aus. »Wieviel Hiebe hat er bekommen?« Nur 24 richtige Antworten. »Hat sich F. bücken müssen, ehe er bestraft wurde?« 12 Kinder behaupten es fälschlich, und zwar 4 von den in den beiden vordern Bänken sitzenden Kindern. Über den Grund der Strafe erfolgten seitens 35 Kinder — acht verschiedene Angaben. Auch der Breslauer Privatdozent Dr. Stern hat durch ausgedehnte Versuche an Erwachsenen festgestellt, dafs selbst bei normalen Menschen eine psychologische Täuschung des Gedächtnisses eintreten kann, so dafs in der Erinnerung aus einem Hasen eine Katze, aus einem Stocke ein Schirm, aus rechts links u. s. w. wurde. Diese Ergebnisse hatte er durch Versuche mit 30 Studenten bezw. Studentinnen gewonnen. Das sind jedoch alles normale Erscheinungen, die sich bei vielen noch pathologisch steigern. Und jene normale Erinnerungstäuschung wie diese pathologische Lüge wird bei Kindern noch um so krasser, als hier die logische Kontrolle des Geschauten oder Gehörten noch auf unsichereren Füfsen steht als bei geistig normalen Erwachsenen. Mädchen neigen in noch viel gröfserm Mafse zur pathologischen Lüge als Knaben. Alle dise Umstände können von den schwerwiegendsten Folgen im Strafprozesse sein. Aber auch für die pädagogische Beurteilung von Handlungen ist dies nicht minder wichtig, wie wir schon wiederholt darlegten und noch der Artikel in der letzten Nummer von Danger: »Ich hielt meine Lügen für Wahrheit« in drastischer Weise bekundete. Dr. Stern hat sich nun die Sonderaufgabe gestellt, umfassende Beobachtungen und Experimente über diese Frage anzustellen. Wir werden nicht verfehlen, unsere Leser von seinen weiteren Ergebnissen zu unterrichten.

---

## 6. Der Verein für Kinderforschung

tagt nach dem vorjährigen Beschlusse in Jena dieses Jahr in Halle a. d. S. Es hat sich daselbst ein Orts-Komitee gebildet, bestehend aus den Herren Professor Dr. med. Aschaffenburg, Stadtschulrat Brendel, Rektor Dr. Maennel, Dr. med. Schmid-Monnard, den Hilfsschullehrern Kläbe und Schultze wie den beiden Vorsitzenden des Lehrerinnen- und Lehrer-Vereins Fräulein Schubrink und Lehrer Lauche.

Damit die Versammlung auf keinen Schultag fällt, und andrerseits so nahe an das Ende der Ferien gerückt wird, dafs jeder zurückkehrende

daran teilnehmen kann, ist die Versammlung auf Sonntag den 2. August nachmittags und Montag den 3. August vormittags festgesetzt.

Die Tagesordnung wird im nächsten Heft bekannt gegeben.

Nähere Auskunft erteilen die Herren Dr. med. Schmid-Monnard in Halle, Dr. med. Strohmayer in Jena und Lehrer Stukenberg, Jena-Sophienhöhe. Anmeldungen von Vorträgen nimmt der Unterzeichnete entgegen. Trüper.

# C. Literatur.

I. **Stanley Hall,** Prof. Dr. **G.**, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Aus dem Englischen übersetzt von Dr. J. Stimpfl. (Internationale Pädagogische Bibliothek, Bd. IV.) Altenburg, Oskar Bonde, 1902. gr. 8°. 454 S. Preis 8 M, in Halbleder geb 9,50 M.

Kein Land ist gegenwärtig von der deutschen Pädagogik so stark beeinflufst wie Nordamerika, und niemand hat in dieser Hinsicht gröfsere Verdienste als G. Stanley Hall. Aber Hall ist nicht blofs ein Vermittler deutscher Gedanken, sondern auch ein unermüdlicher selbständiger Forscher, dessen Arbeit wiederum die deutsche Pädagogik beeinflufst. Das bei uns gegenwärtig so stark im Vordergrunde stehende Bemühen, in der Psychologie des Kindes eine wissenschaftliche Grundlage für die Pädagogik zu schaffen und in diesem Sinne die Pädagogik auszubauen, hat in ihm seinen wichtigsten Ausgangspunkt. Die Kinderpsychologie, die auf deutschem Boden begründet wurde, ist von ihm gleichsam wieder entdeckt worden, und die pädagogische Kinderpsychologie hat er sozusagen neu begründet.

Hall ist bei uns längst kein Fremder mehr. Zustimmung und auch Widerspruch hat er bereits in reichem Mafse erfahren, ohne dafs er bis jetzt überhaupt ein pädagogisches oder psychologisches Buch geschrieben hätte. Seine Lebensarbeit besteht aufser seiner fruchtbaren Tätigkeit als akademischer Lehrer und Herausgeber von Zeitschriften einstweilen nur in einer grofsen Zahl von Abhandlungen, die an verschiedenen Stellen erschienen sind. Dr. Stimpfl, der sich bereits durch mehrere gröfsere Übersetzungsarbeiten bekannt gemacht hat, verdanken wir die vorliegende, unter Beihilfe des Verfassers veranstaltete Sammlung in deutschem Gewande.

Das Buch ist natürlich kein zusammenhängendes, einheitliches Werk, aber dieser Nachteil wird aufgewogen durch die grofse Mannigfaltigkeit des Inhalts, die es wesentlich auch als Anregung zu Vorträgen wertvoll macht. Eingeleitet wird der Band durch eine ziemlich eingehende Arbeit des Übersetzers über Halls Leben und über seine Bedeutung für die Psychologie und die Pädagogik. Die Abhandlungen haben folgende Überschriften. I. Die Kinderforschung und ihr Verhältnis zur Erziehung; II. Ein Beitrag zur Beobachtung kleiner Kinder; III. Der Inhalt des Geistes der Kinder beim Eintritt in die Schule (54 Seiten); IV. Das Lügen der Kinder; V. Die Geschichte eines Sandhaufens, eine pädagogische Idylle; VI. Kinderforschung als Grundlage der exakten Pädagogik; VII. Die Liebe zur Natur und das Studium derselben als Teil der Erziehung; VIII. Forschen — der Lebensgeist des Lehrers; IX. Die neue Psychologie als ein Hauptbestandteil der allgemeinen Bildung; X. Die ideale Schule, gegründet auf Kinderforschung; XI. Elf Fragebogen zur Kinderforschung; XII. Einige Seiten des ersten Ich-Gefühls; XIII. Eine Unter-

suchung über die Furcht (108 Seiten). Aufserdem enthält das Buch wertvolle Anmerkungen und Zusätze des Übersetzers. Ufer.

**2. Doll**, Dr. med., Ärztliche Untersuchungen aus der Hilfsschule für schwachsinnige Kinder zu Karlsruhe. Karlsruhe, Macklot, 1902.

Es liegen schon mehrere Schriften vor, in denen Ärzte, welche an Hilfsschulen tätig sind, ihre Beobachtungen und Erfahrungen gesammelt und zum Wohl der schwachsinnigen Kinder veröffentlicht haben. Das vorliegende Heft ist das Ergebnis einer sorgfältigen, allseitigen und gewissenhaften Untersuchung der Karlsruher Hilfsschüler, die der Verfasser im Auftrag der städtischen Schulkommission vorgenommen hat. Die gemachten Beobachtungen erscheinen dadurch noch besonders zuverlässig, dafs nicht allein die Erfahrungen und Aufzeichnungen der Lehrer benutzt, sondern dafs zu der Untersuchung auch die Angehörigen hinzugezogen worden sind.

Die Untersuchungen sind nach folgendem Schema vorgenommen worden: Ehelich oder unehelich, Familiengeschichte und Vorgeschichte des Kindes, allgemeiner Eindruck, Charakter, Leistungen, Grad des Schwachsinns, Messung des Körpers nach Gewicht und Länge, der Brust und des Schädels, Kopf und Hals, Thorax und Bauch, Extremitäten, Augen, Ohren, Sprache, Gang, Bewegungen. Wir greifen bei unserer Besprechung nur einige Punkte heraus. Auffallend ist, dafs unter den Schülern der Karlsruher Hilfsschule so wenig unehelich geborene Kinder sind. Dies kommt daher, dafs der Verfasser diejenigen ausgeschlossen hat, denen durch spätere Verheiratung der Eltern eine geregelte Erziehung zu teil geworden ist. Von welch grofsem und segensreichem Erfolg die letztere ist, wird ebenfalls durch die gemachten Erfahrungen bewiesen. Unter den 72 Kindern waren nicht weniger als 14, also 19,4%, die den Vater durch den Tod verloren hatten. Die Untersuchungen Dolls liefern, wie die Demoors, Schmid-Monnards, Laquers den traurigen Beweis, dafs die Trunksucht einen grofsen Prozentsatz Schwachsinniger liefert. Sehr eindringlich reden in dieser Hinsicht die Zahlen Schmid-Monnards, welche dieser in seinem Aufsatz »Die Ursachen der Minderbegabung« (Sonderabdruck der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) anführt. Von 6 Trinkern waren in ihren Leistungen 0% Kinder gut, 16% mittelmäfsig, und 84% schlecht. Sehr schädlich in ihrem Einflufs auf die geistige Entwicklung des Kindes hält Doll in Übereinstimmung mit Demoor die Rhachitis. Es wäre daher wünschenswert, wenn auf dieselbe von seiten der Eltern mehr Gewicht gelegt würde. Mit Recht tadelt bei dieser Gelegenheit Doll den Unfug, dafs den geschwächten Kindern ohne, aber auch mit Übereinstimmung des Arztes Alkohol (Tokayer Wein) als Arznei gereicht würde. Geistig belastet sind auch solche Kinder, welche die letzten Glieder einer sehr zahlreichen Familie bilden; denn bei multiparen Frauen tritt nicht allein bei dem 5. oder 6. Kind eine Erschöpfung ein, sondern es kommt noch erschwerend hinzu, dafs bei jedem neu hinzugebornen Kind die Lebenshaltung eine schlechtere wird. Daraus erklären sich dann die nachteiligen Folgen, welche der Verfasser bei schwachsinnigen Kindern gefunden hat. Alle vorgenommenen Untersuchungen liefern den Beweis, dafs die Knaben in Bezug auf ihre körperliche Entwicklung ungünstiger gestellt sind als die Mädchen. Dies wird auch nicht wundernehmen, da sich dieselbe Erscheinung bei normalen Kindern zeigt. Während aber nach der vorgenommenen Wiegung von den Volksschülern — Knaben und Mädchen zusammengenommen — nur 18,3% untergewichtig sind, blieben bei den Hilfsschülern 27,7% hinter dem Durchschnittsgewicht zurück. Auf das Verhältnis zwischen Körperlänge und Körpergewicht geht Dr. Schmid-Monnard in seinem sehr interessanten Aufsatz »Über den Wert von Körpermafsen zur Beurteilung des Körperzustandes von Kindern«

ein. Er hat gefunden, daſs die schwachsinnigen Mädchen hinter ihren gleichaltrigen Genossinnen der Volksschule nach Gewicht und Gröſse mehr zurückbleiben als die Knaben. Daſs die Hilfsschüler im Längenwachstum mehr zurückbleiben als in der Gewichtszunahme sieht Doll als eine Folge der Rhachitis an. Der Verfasser vermiſst, daſs in gröſserem Umfang Messungen des Brustumfanges und der inspiratorischen Erweiterungen vorgenommen und veröffentlicht worden sind. Wir möchten bei diesem Punkt nochmals auf die oben erwähnte Arbeit von Dr. Schmid-Monnard hinweisen. Die Untersuchungen von Auge und Ohr sind von Spezialärzten vorgenommen worden. Daher sind die Ergebnisse derselben sehr beachtenswert. Aber auch nach diesen beiden Seiten hat es sich herausgestellt, daſs die Hilfsschüler mehr belastet sind als die Volksschüler. Die Arbeit schlieſst mit einer kurzen Zusammenstellung der besonders bemerkenswerten Erscheinungen. Zum Schluſs möchten wir noch einen Wunsch aussprechen. Da der Verfasser auch wohl auf Leser aus Lehrerkreisen rechnet, wäre es gut gewesen, wenn neben den technischen Ausdrücken auch die deutsche Bezeichnung stünde; denn man findet nicht alle Bezeichnungen im Lexikon oder Fremdwörterbuch.

Altenburg. H. Seifart.

3. **Heinrich Schreiber,** Lehrer in Würzburg, 1. Beiträge zur Theorie und Praxis des gesamten Elementarunterrichts. 84 S. Preis 1,50 M. 2. Die Tyrannei der Zahl. Altenburg, H. A. Pierer. 36 S. Preis 60 M.

Die erstgenannte dieser zwei Schriften ist insbesondere eine Antwort auf die von dem evangelischen Diakonieverein gestellte Preisfrage: Wie läſst der erste Sprachunterricht (einschlieſslich des Anschauungs-, Schreib- und Leseunterrichts) durch das Verfahren des Selbstfindens sich weiterbilden?[1] Der Verfasser löst die Frage vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts aus. Hierüber giebt er darum — nachdem er auf das Verfahren des Selbstfindens im Laufe der Geschichte hingewiesen — entsprechende allgemeine Ausführungen und behandelt dann im Anschlusse hieran den eigentlichen Sprachunterricht. Die zweite Schrift ist insofern eine Ergänzung zur ersten, als sie von den gleichen Grundgedanken getragen wird, die, wie dort insbesondere auf den Sprachunterricht, so hier auf den Rechenunterricht angewandt werden. Während sich jedoch in dieser Anwendung die erstaufgeführte Schrift mehr im Gebiet des ersten Schuljahres hält, geht die zweite darüber hinaus, erstreckt sich in einzelnen Ausführungen bis auf Fortbildungsschule und Mittelschule. — Beide Schriften üben eine scharfe, jedoch völlig berechtigte Kritik an den geltenden Lehrplänen und den damit zusammenhängenden Lehrweisen. Es wird da unter anderem gezeigt, wie gerade durch letztere viele der Fehler bei den Kindern erst begründet werden, über welche dann so viel geklagt wird. Besonders wertvoll sind jedoch die zwei Abhandlungen noch durch die Besserungsvorschläge, deren Ausführung der Verfasser in vielen Beispielen zeigt. Die neuen Wege, welche er dabei geht, weichen von der fast ausnahmslos üblichen Weise völlig ab. Viele werden aber gerade aus diesen Unterrichtsbeispielen besser als aus theoretischen Auseinandersetzungen erkennen, wie die Kinder in rechter Weise zum Ziele zu führen sind.

W. L. B.

[1]) Der Arbeit wurde mit noch 4 anderen der Preis zuerkannt.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

# Die Kinderfehler.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung

## der pädagogischen Pathologie.

Im Verein mit

Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch u. Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer

herausgegeben

von

Institutsdirektor J. Trüper und Rektor Chr. Ufer.

**Achter Jahrgang.**
Drittes Heft.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1903

Preis des Jahrgangs (6 Hefte von je 3 Bogen)
4 M.

**Heft III. Ausgegeben am 11. April 1903.**

# Inhalt.

**☞ Die im ersten Teile dieser Zeitschrift enthaltenen Aufsätze verbleiben Eigentum der Verlagshandlung. ☜**



---

Abhandlungen sind zu senden an Institutsdirektor **J. Trüper**, Sophienhöhe bei Jena, Mitteilungen und Buchbesprechungen an Rektor **Chr. Ufer** in Altenburg S.-A.

## A. Abhandlungen.

### 1. Die Entwicklung des musikalischen Sinnes bei Kindern.

Von

**A. König,** Seminarlehrer in Altdorf.

(Schlufs.)

Der *Gelegenheiten*, bei denen unsere Kinder musikalischen Sinn bekunden, sind viele: das kindliche Spiel, insonderheit der Reigen, erweckt die Gesangeslust; in der Kinderstube wird, in Nachahmung väterlicher Tätigkeit, mit der aus Brett und Schnur fabrizierten Geige, mit Trichter und Blechstürze ein Konzert aufgeführt. Wenn der Bube etwas mehr in der Welt herumstreunt, ertönt auf den Gassen sein Pfiff (das Mädchen ist dazu wohl zu sittsam), und kommt das Frühjahr, so wird vom saftigen Weidenaste die Bastpfeife geschnitten. Es wäre hochinteressant, die Kinder *verschiedener Nationen* auf die Betätigung und Entwicklung musikalischen Sinnes beobachten zu können. Ich konnte hierüber, wie schon oben angedeutet, nur wenige Mitteilungen finden. Im ganzen zeigt wohl auch die Kinderwelt verschiedener Nationen mancherlei Unterschiede. Man kennt die italienische Sangeslust und weifs, dafs auch unsere deutschen Kinder gerne singen. STIEHLER erzählt in seinem Buch »Das Lied als Gefühlsausdruck«, dafs im Erzgebirge von seinen Kameraden die zweite Stimme blofs nach dem Gehör, und zwar meist richtig, ausgeführt wurde, und dafs dieses Sekundieren eine allgemeine Erscheinung im Erzgebirge sei; später sei er erstaunt gewesen, wie wenig und so wenig gut er am Elbstrom singen hörte (wieder ein

Beweis, dafs in den Niederungen die Sangeslust abnimmt). Ein Buch über Kinderlieder und Kinderspiele im Kanton Bern von G. Züricher (enthaltend 1096 Einzelnummern) darf wohl an sich schon als ein Beweis von der Sangesfreudigkeit der dortigen Jugend gelten. Von englischen Kindern las ich einmal, dafs sie wenig sängen, und von Nordamerika berichtet eine Erzählung »Die Auswanderer von Talvj (einer bekannten Forscherin auf dem Gebiete des Volksliedes), dafs selbst die Kinderwärterinnen nicht immer sängen, sondern oft die Kinder summend und schaukelnd in den Schlaf lullen, weil ein absolutes Unvermögen des Gesanges vorhanden sei«. Freilich — Amerika ist grofs, und manches mag inzwischen (seit 1852) anders geworden sein. Wenigstens lese ich in einem Bericht über ein Konzert der amerikanischen Fisk-Sänger (von der Fisk-University Nashville) in München (1878) dafs das zum gröfsten Teil aus Negermelodien der südlichen Provinzen bestehende Programm von Kindern ehemaliger Sklaven ausgeführt wurde, »und es würde für andere Künstler unmöglich sein, derartig in den tiefen Sinn dieser eigenartigen Volkslieder einzudringen und diese mit solchem Gefühl und solcher Hingabe zu Gehör zu bringen«. Etlichen Überschwang des Berichterstatters abgezogen, beweist die Mitteilung doch wenigstens das Vorhandensein musikalischen Sinnes und die Bildbarkeit jener Kinder (bezw. der schwarzen Rasse). Russische bausbäckige Jungen hörte ich im Chore der Nadina Slaviansky mit grofser Sicherheit und Reinheit singen. Wenn in Böhmen viel musikalische Begabung vorhanden ist, so darf man es zum Teil auf Rechnung des von M. M. v. Weber (C. M. v. Weber, ein Lebensbild) erwähnten Umstandes setzen, dafs im 17. u. 18. Jahrhundert der Unterricht in Gesang und Musik selbst in der untergeordnetsten Dorfschule einen Hauptgegenstand der Unterweisung bildete. An den ägyptischen Gassenjungen gröfserer Städte fiel es Pasig (Beil. z. Allg. Ztg. 1892) auf, dafs sie nicht pfeifen. Über spanische Kinderlieder berichtet Diercks (Gottschall, Unsere Zeit 1885), dafs Rundtänze mit Gesang begleitet werden. »Die Melodien dieser Lieder sollen sehr alt sein, jedenfalls sind sie überaus monoton, und dies ist bei dem Reichtum an hübschen, leichten Tondichtungen und bei dem Reichtum der Volksmusik an anziehenden Airs schon befremdend.« Es kann mir natürlich nicht beifallen, aus diesen dürftigen Notizen irgendwelche Schlüsse ziehen zu wollen, zumal die Beobachter meist keine Melodien verzeichnen. Hier liegt noch ein reiches Arbeitsfeld brach. Wer beackert mit?

Im kurzen Rückblick möchte ich zusammenfassen, wie und was

die Musik im Kinde wirkt. »Wer weiſs, was ein Kind hören mag in deinen göttlichen Seufzern, geboren aus der Luft, die es atmet!« Dem überschwenglichen Ausruf des Dichters Musset möchte der prüfende Psychologe etwas kühl gegenüberstehen. Das normale Kind hört in der Musik zunächst nichts oder recht herzlich wenig von göttlichen Seufzern, und von Gemüt enthält die stereotype Formel des Kinderliedes meines Erachtens gar nichts. Was ist's doch, das dem Kinde zuerst Freude an der Musik verursacht? Nur der Klang, nur das Stoffliche, das Sinnliche. Je heller die Obertöne klingen, je harmonischer die einzelnen Elemente verschmelzen, um so mehr strahlt das Gesicht, um so mehr zappeln Hände und Füſse. Glocken, Stahlplatten, Gläser sind im ersten Stadium willkommene Dinge. Darnach entwickelt sich die immer noch sehr rohe Freude an einem ganz elementaren Rhythmus. Kinder reifen auch in musikalischen Dingen normalerweise vom Einfachen zum Höheren, vom Sinnlichen zum Geistigen. Meiner eigenen Entwicklung gedenkend, würde ich es keinem gesunden Schüler verargen, wenn er zunächst an den weichen Weisen der italienischen Opernschule, an der formalen Musik eines Kuhlau u. s. w. Gefallen findet, auf die der Erwachsene oft mit einem überlegenen Lächeln herabsieht. Ohne Bedenken verwerfe ich deshalb die Bestrebungen jener Pädagogen, die in falscher Anwendung des Spruches von dem Besten, das für unsere Kinder gerade gut genug sein soll, möglichst rasch zu ein paar wenn auch noch so armseligen Stücken von Bach greifen. Will man nicht vielleicht im Leseunterricht Ausschnitte aus Kant bieten? — Auch das Formenverständnis erwacht normalerweise zuerst nur für die einfachen Gebilde des Liedes, des Marsches, der Sonatine, sehr spät erst für den polyphonen Satz. Nicht, als ob einem geweckten 9- bis 10jährigen Kinde das Charakteristische der Stimmenführung unzugänglich wäre, aber innerlich fühlen wird das Kind dabei nichts. Sehr allmählich erst entwickelt sich Geschmack und Urteil — genau wie bei Werken der Dichtung und der bildenden Kunst. Im allgemeinen wird Musik von Kindern, wenn überhaupt erfaſst, nur von der Seite des Gefühls, nicht von der eines ästhetisch gebildeten Urteils verstanden werden. Darum versteht auch das Kind die Schönheit der musikalischen Form in der Regel so wenig wie den Aufbau eines Gedichtes. Dem Polyphonen insbesondere bringt der Schüler fast kein Interesse entgegen. Es ist ja ganz natürlich, daſs dem so sehr in der sinnlichen Anschauung befangenen, von allem Sinnenfälligen angezogenen und beherrschten Kinde derartige Abstraktionen ferne liegen. Und doch muſs der Mensch aus den Niederungen des

Materiellen in die lichteren Höhen des Geistigen emporsteigen, der musikalische Sinn mufs sich zuletzt auch zum Verständnis der Form und des Gehaltes einer Komposition emporschwingen. Holzinger schreibt mir: »Sinn für das geistig Musikalische? Er ist mir fast nie begegnet. In einer Zeit, wo man ihn hätte suchen, wecken und pflegen können, hatte ich gewöhnlich nicht mehr die Ehre, der Lehrer des Betreffenden zu sein. Ein Spiel mit Empfindung, mit verständiger Phrasierung, ein Singenlassen des Instrumentes, ein Vortrag mit Hören auf die Stimmführung u. s. w. — angestrebt habe ich dies allezeit, erreicht fast nie.« Trotzdem darf man Kindern den musikalischen Sinn noch nicht absprechen, wenn das sogenannte musikalische Urteil noch nicht vorhanden oder reif ist; würden doch auch Empfänglichere die formalen Schönheiten z. B. von Schillers Glocke schwerlich verstehen. Fast möchte man glauben, dafs die Geschlechtsreife, die so mancherlei Gefühle auslöst, auch das musikalische Gefühl erstarken und erblühen läfst. Schliefslich darf nicht vergessen werden, dafs zu jeder gedeihlichen Kunstausübung eine allgemeine Verstandesreife gehört, die erst in späteren Jahren erworben wird. So kommt es denn, dafs manche Kinder mit ganz gutem Sinn für das Klangliche und für Rhythmus bei aller Übung es in der Musik späterhin nie zu etwas Bedeutendem bringen, weil ihnen der Geist fehlt, um eine künstlerische Stufe zu erklimmen. »Gehör allein tuts nicht. Einer meiner Schüler hatte ganz gutes Ohr, war aber im übrigen geistig minimal begabt; mit ihm mufste ich aufhören« (Holzinger). — Wenn ich nun noch die Frage streife, wie weit die Entwicklung des musikalischen Sinnes von ererbten Anlagen abhängig sei, so geschieht dies mit einigem Zagen. Weifs ich doch zu gut, wie gerade in diesem Punkt bei Laienurteil Unwissenheit und kecke Behauptung in geradem Verhältnis zu stehen pflegen. Man vergleiche damit, wie vorsichtig z. B. Nägeli in seiner Abstammungslehre sich über die Vererbung von Anlagen ausspricht. — Den Anteil des Gehirns an der musikalischen Anlage und Entwicklungsfähigkeit mögen Anatomen und Physiologen zum Gegenstand ihrer Untersuchungen machen. Bei dem gegenwärtigen Stand der Gehirnforschung sind wohl auf lange Zeit Aufschlüsse in dieser Beziehung nicht zu erwarten. Man sagt, Singvögel hätten das günstigste Hirngewicht (Schultze, vergl. Seelenkunde). Auch soll der normale Bau der Gehör- und besonders der Stimmorgane, mithin auch die Befähigung zum Kunstgesang, in dem Grade zunehmen, in dem die menschliche Schädelbildung sich von der animalischen entfernt (Dr. Häser, Euterpe 1873). Defekte in der musikalischen Be-

gabung scheinen manchmal Zeichen von Degeneration infolge Vermischung verwandten Blutes zu sein. So berichtet Euterpe 1873, dafs bei den Mennoniten in den Werdern durch Ineinanderheiraten körperliche Gebrechen, auch Taubheit, Schwerhörigkeit u. s. w. verursacht werde. Ein Lehrer jener Gegend mufste wegen der geringen Begabung der Knaben, die obiger Berichterstatter ebenfalls auf das Ineinanderheiraten zurückführt, Mädchen zum Leichensingen verwenden. Bei Juden, wo dieselben geringer Verbreitung halber ebenfalls ineinander heiraten, sollen die meisten Taubstummen vorkommen. Schmid-Monnards Untersuchungen (72. deutscher Naturforschertag) ergaben, dafs geistig beschränkte Kinder meist auch körperlich minderwertig waren und in schlechten Verhältnissen lebten, vielfach aus Trinkerfamilien hervorgingen. Das Hörvermögen war nur bei $^1/_{10}$ normal, $^1/_4$ verstand die Flüstersprache nur unter 4 m Entfernung, $^4/_5$ hatten Nasenwucherungen. Nach Trüper, Kinderfehler, hört fast $^1/_3$ der Schulkinder nicht normal; auch Monroe (Studium defekter Kinder in Amerika) kommt zu ähnlichen Resultaten. Von einem geistig schwachen, aber sittlich begabten Knaben berichtet Trüper (Kinderfehler 1896), dafs seine Tonvorstellungen etwas herabgemindert waren, dafs er im Chor richtig mitsang, allein aber keinen Ton hielt. Gerade Trüpers Anstalt müfste reichliche Gelegenheit zu Beobachtungen bieten. Geistig nicht normale Kinder können immerhin für das eigentlich Materielle in der Musik, Klang und Rhythmus, empfänglich sein, für das Geistige natürlich so wenig wie auf andern Gebieten. Früher beobachtete ich ein solches Kind, das insbesondere am Trompetenton seine lebhafte Freude äufserte.

Von grofsem Interesse — beispielsweise für eine Lehrplantheorie — wäre die auf Versuche zu gründende Darstellung der Durchschnittsbegabung für Gesicht und Gehör. Die bisher zur Ermittelung des kindlichen Gedankenkreises angewandten Fragentabellen bieten für einen Vergleich der Gehörs- und Gesichtsvorstellungen zu wenig Anhaltspunkte, indem z. B. von 100 Fragen 98 das Auge, nur 2 das Ohr berücksichtigen. Ich habe mir die Mühe gemacht, aus einer dieser Tabellen einen rechnerischen Durchschnitt zu suchen und habe für eine Gesichts- und eine Gehörsvorstellung ungefähr gleich viel Prozente ermittelt. Freilich lege ich dieser Berechnung nicht den geringsten Wert bei, da mir ja nur 2 Angaben über das Gehör zur Verfügung standen. Zudem wiegt in der Beurteilung das genaue Nachsingen eines Tones oder gar das richtige Singen eines Liedes viel schwerer, als etwa die Feststellung, das Kind habe schon eine Gans, eine Lokomotive u. s. w. gesehen. Im letzteren Falle handelt

es sich um die Erinnerung an eine meist noch dazu unklare Vorstellung, im ersteren um das viel schwierigere Nachmachen — ein wichtiger Unterschied, den meines Wissens die Fragetabellen bisher überhaupt aufser acht gelassen haben. Dieses so verlockend und wissenschaftlich ausschauende Rechnen nach Prozenten wird sich überhaupt manchen Zweifel an seiner Richtigkeit gefallen lassen müssen.

Dem normalen Kinde steht das frühreife, das scheinbar oder wirklich aufserordentlich begabte, gegenüber. Wer kennt sie nicht, die musikalischen Wunderkinder, die aufblitzenden und rasch verlöschenden Meteore am Himmel der Kunst? »Man halte ja im allgemeinen nicht viel von Wunderkindern«, liest man bei jedem einzelnen Falle in den stets offenen Spalten der Zeitungen, »aber diesmal — — —.« Nun, die Zukunft hat es noch fast immer gelehrt, dafs es auch diesmal weiter nichts war, als eine früh gereifte, aber durchaus nicht anders geartete Frucht. Im 15.—20. Jahr pflegen die Knaben, im 14.—17. Jahr die Mädchen nachzulassen, und zumeist fordert mit beginnender Geschlechtsreife der Tod seine Opfer. Unsere grofsen Heroen sind ja, allerdings nicht ganz im landläufigen Sinne, zumeist Wunderkinder gewesen. Das gröfste unter ihnen, Mozart, hat es an seiner geistigen Entwicklung und an seinem Leben schwer büfsen müssen. Einer meiner jüngeren Freunde war solch ein Wunderkind auf einem Saiteninstrumente. Er ist später auch kein gröfserer Musiker geworden als seine Kameraden, aber der Reiz des Lebens — auch des musikalischen — war für ihn schon abgestreift zu der Zeit, da gewöhnliche Leute das Leben noch gar nicht recht zu sehen pflegen; »des Lebens Mai blüht nur einmal, meiner ist verblüht«, pflegte er resigniert zu sagen. Danken wir Gott, dafs es auch auf musikalischem Gebiete wenige Wunderkinder gibt. Übrigens hatten die meisten grofsen Musiker und die meisten Wunderkinder in ihrer Jugend sich eines vorzüglichen Unterrichts zu erfreuen.

Auch das Geschlecht spielt eine Rolle hinsichtlich der musikalischen Begabung; kaum auf dem Gebiete der Wissenschaften ist der Unterschied der Begabung gröfser als in der Musik. Zum Entsetzen meiner Leser, die wahrscheinlich die Musik eine weibliche oder gar weibische Kunst nennen, wage ich die Behauptung: der innerste Kern der Musik ist nur Männern zugänglich, das Weib verhält sich im ganzen empfangend und das Empfangene wiedergebend; das Klavier ist sein Schlachtfeld, und immer mehr verstehe ich das Scherzwort unseres originellen Professors H. von den vierhändigen

Frauenzimmern. Das Mädchen hat von Haus aus vor dem Knaben mehrere Vorzüge, die es in der musikalischen Entwicklung fördern. In der Regel ist die Stimme des Mädchens geschmeidiger und wird bekanntlich durch die Mutation nicht in dem Maſse verändert wie die Knabenstimme. Die zarteren Hände, die bei Spiel und Arbeit nicht so derb zuzulangen pflegen, die gröſsere Ausdauer begünstigt das Erlernen eines Instrumentes. Doch will es mich nach meinen Erfahrungen bedünken, daſs die Mädchen sehr bald allem kompliziert Rhythmischen hilfloser gegenüberstehen als die Knaben.

Das Verhältnis von allgemeiner und musikalischer Begabung ist in der Lehrerwelt Gegenstand vieler, manchmal sogar bewegter Erörterungen. Oft genug hört man die Klage, gute Musiker seien im übrigen schlechte Schüler (oder wie der Volkswitz drastischer sagt: Gute Musikanten, schlechte Christen). Ich leugne nicht, daſs in manchen Fällen bei einer verhältnismäſsig guten musikalischen Begabung wenig Sinn fürs Wissenschaftliche zu finden ist, bitte aber auch nicht auſser acht zu lassen, daſs ein Teil dieser Fälle von vornherein auszuscheiden ist, wenn nämlich bei sonst fähigen Schülern die Sirenenklänge der Musik die Lust an der scheinbar oder wirklich trockenen Lernarbeit ertöten. Die gegenteilige Behauptung, daſs die wissenschaftlich tüchtigsten Schüler in der Regel schlechte Musiker seien, muſs ich bestreiten. Gute Schüler sind nach meiner Erfahrung in vielen Fällen auch vorzügliche Musiker gewesen, mindestens gehörten sie zum guten Mittelschlag, und wo die musikalisch-technische Befähigung unzureichend war, mochte in vielen Fällen Mangel an frühzeitiger Ausbildung die Schuld tragen. Es wäre doch zu sonderbar, wenn bei dem normalen Menschen, der von Jugend auf in wissenschaftlicher Richtung erzogen wird, aber keinen Musikunterricht genieſst, nicht die sogenannte wissenschaftliche Beanlagung die musikalische überwöge. Zum Schlusse noch eines: man wird nicht nachweisen können, daſs wirkliche Künstler auf musikalischem Gebiet im übrigen Dummköpfe waren; aus ihren Biographien erhellt das Gegenteil — und richtige Dummköpfe waren noch nie wirkliche Künstler.

Als Beispiel für die Vererbung musikalischer Fähigkeiten pflegt man die bekannte Familie Bach anzuführen. Selbst wenn man aber die Fortpflanzung der Anlage annimmt, darf man doch die Vorteile der Söhne gegenüber den Vätern nicht aus dem Auge lassen, darin bestehend, daſs des Vaters methodische Geschicklichkeit vermöge der erworbenen musikalischen Fähigkeiten bei dem Sohne bereits an einem höheren Punkte einzusetzen vermochte, als der Ahn an dem

Vater es gekonnt. Schwierigkeiten für die Deutung bereitet auch der bekannte Umstand, dafs der musikalische Sinn bei verschiedenen Kindern einer Familie verschieden sein kann. Auch das kommt nicht allzuselten vor, dafs aus recht musikalischen Familien gänzlich unmusikalische Kinder hervorgehen. Im ganzen ist die Frage der Vererbung eine so ungeklärte und heikle, dafs ich nicht leicht eine pädagogische Mafsregel auf sie gründen möchte. Ich spreche, wenn ich auch hierin raschem Widerspruch begegnen sollte, auf Grund vielfacher Erfahrungen die Meinung aus, dafs die Durchschnittsbegabung für Musik im ganzen nicht gröfser und nicht geringer sei, als für andere Fächer.

Darf man aus der Entwicklung des musikalischen Sinnes bei Kindern weitergehende Schlüsse ziehen? Die schon von Preyer nachdrücklich betonte Tatsache steht unzweifelhaft fest, dafs musikalische Klänge bereits ein volles Jahr vor den eigentlichen Sprechversuchen perzipiert und unterschieden werden. Das allerdings ganz primitive Singen gehört nach Preyers Beobachtungen, die ich aus eigenen Beobachtungen an meinem Knaben bestätigen kann, zu den frühesten nachahmenden Tätigkeiten der Kinder. Die Bedeutung dieser Tatsachen sucht freilich Simmel im 13. Bd. der Zeitschrift für Völkerpsychologie von Lazarus und Steinthal abzuschwächen, indem er behauptet, »Kinder sängen nicht aus eigenem Antrieb nach; das wortlose Vorsichhinsingen werde nur bei Erwachsenen, nie bei kleinen Kindern beobachtet, die immer Worte sängen.« Indessen ist doch auch nicht zu übersehen, dafs Kinder in der Regel eher Töne nachsingen, als sie Worte nachsprechen. Darf man aus den erwähnten Tatsachen einen Schlufs auf den Urzustand der menschlichen Sprache wagen? Sollte das musikalische Element in den Anfangsstadien der Sprache eine gröfsere Rolle gespielt haben, als wir annehmen? Die Sprachen sind ja in ihrer Kindheit musikalisch klangvoller als später, und Berichterstatter wissen vielfach zu erzählen, dafs die Sprache der Naturvölker etwas Singendes hat. Etwas Ähnliches ist ja der richtige, von der Kulturmusik noch unbeeinflufste Kindergesang: kein Singen im künstlerischen Sinne, nicht eine Melodie nach unsern musikalischen Begriffen, sondern mehr ein singendes Rezitieren, das den Wortaccent markiert, etwas sozusagen noch Indifferenziertes — Ursprache. — Wie ich diesen Punkt nur flüchtig berühren kann, so auch einen andern, nämlich Darwins Behauptung, der Gesang sei ursprünglich sexuelles Reizmittel gewesen. Es hat diese Ansicht viel Bestechendes, sofern man die Tierwelt mit ihren gefiederten Sängern ins Auge fafst. Indessen bestreitet schon

Simmel in der erwähnten Abhandlung die Richtigkeit der Darwinschen Behauptung unter Hinweis auf das Jodeln der Gebirgsbewohner, das in gar keinem strengen Zusammenhang mit der Geschlechtssphäre stehe. Auch die Entwicklung des musikalischen Sinnes vermag zunächst nichts zu beweisen. Kinder singen sehr gerne; was sollte aber ihr Gesang mit dem geschlechtlichen Leben zu tun haben? Um Darwins Anschauung zu stützen, müfste der Nachweis erbracht werden, dafs die beginnende Geschlechtsreife den Sangestrieb in auffallender Weise hervortreten lasse oder ändere. Nun bringt allerdings die körperliche Entwicklung eine unter dem Namen Mutation bekannte und besonders bei dem männlichen Geschecht auffällige Veränderung der Stimme mit sich; ob aber mit der erwachenden Geschlechtsliebe wesentliche Umwälzungen auf gesanglichem Gebiet eintreten, dieser Frage möchte ich heute aus Mangel an hinreichendem Material nicht näher treten, möchte sie aber aus meiner bisherigen Erfahrung heraus keineswegs unbedingt bejahen. Nach Grosse (Die Anfänge der Kunst) soll die primitive Musik in einem gewissen Zusammenhange mit dem Kriege stehen; auch in dieser Beziehung gibt die musikalische Entwicklung des Kindes nicht wohl einen Anhaltspunkt. — Vielleicht liefsen sich im Anschlufs an das gewonnene Material noch manche derartige interessante Fragen aufwerfen; der Beobachtungen sind aber noch viel zu wenige, als dafs man nicht in Schlüssen die äufserste Vorsicht zu beobachten hätte.

Und nun, da wir es nicht wohl ohne eine »Awendung« tun, noch ein paar pädagogische Ergebnisse. — Sprache und Musik geben dem Gehör erst seine Bedeutung, erheben den Menschen in die Sphäre des Geistigen. Dem Tiere ist das Gehör kaum etwas Höheres, als der Geruch: ein Instrument, das ihm zu seines Leibes Nahrung und Notdurft dienlich ist. Wer jeglichen musikalischen Sinnes ermangelt, dem geht ein Stück allgemein menschlicher Bildung ab so gut wie dem, der beim Anblick eines künstlerischen Bildes oder beim Hören einer vorzüglichen Dichtung nichts empfindet. Die Musik ist etwas Eigenes, was sich mit keinem andern Erzeugnis des menschlichen Geistes vergleichen läfst; sie ist ohne natürliches Vorbild. Hervorragende musikalische Begabung ist ebenso selten wie Mangel an jeglicher Begabung — genau wie in andern Fächern. Die Welt ist weit und hat viel Platz für die goldene Mittelmäfsigkeit; über geringe Anlagen klagen, ist töricht. Der Engländer Hullah wurde seinerzeit ausgesandt, um den Gesang auf dem Festlande zu studieren. »In Deutschland sind die Resultate des Unterrichts die denkbar ärmsten, während sie in der Schweiz, in Holland und in Belgien in

hohem Grade zufriedenstellend sind. Besonders die Schulen von Holland und Belgien bieten zahllose Beispiele, dafs Kinder aus den niedrigsten Klassen im Alter von 9 und 10 Jahren nicht nur das, was sie eingeübt haben, geschmackvoll und fein vortragen, sondern dafs sie auch sehr schwierige Sachen a vista mit soviel Leichtigkeit und Verständnis singen, wie man von ihnen beim Lesen neuer, aber innerhalb ihres Verständnisses liegender literarischer Sätze verlangen kann.« Merkwürdig, dafs gerade in Deutschland so wenige musikalische Anlagen vorhanden sind, in dem Land, das seit 100 Jahren die klassische Periode der Tonkunst erlebt hat, das noch heute an der Spitze des europäischen Musiktreibens steht! Oder sollte der altbeliebte Schlendrian unseres sogenannten Gesangunterrichts an jenen Mifserfolgen schuld sein? In den Münchener Singschulen hörte ich unter Grells Leitung recht bedeutende Leistungen. Merkwürdig auch, dafs sich gerade durch Hullahs und anderer Bestrebungen die Anlagen der englischen Jugend so erfreulich gebessert haben! Denn früher betrug (Päd. Jahresber. v. Gottschalg 1890) in den Elementarschulen die Zahl der nach Noten singenden Kinder 20 %, 6 Jahre später 63 %. — Aus meinen auf Erfahrung gegründeten Anschauungen über musikalische Anlagen ergeben sich, wenigstens für mich, folgende Konsequenzen: wo Musik in den Lehrplan einer Schule aufgenommen ist, haben Dispense genau dieselbe Berechtigung wie z. B. in Mathematik, für welche die Durchschnittsbegabung keine höhere ist als in Musik (vergl. auch Helm über Gesangunterricht im letzten Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Päd.); Anlagennoten in Musik (wie bei uns in Bayern an Lehrerbildungsanstalten eingeführt) setzten eigentlich auch Anlagennoten für einzelne andere Unterrichtsfächer voraus. — Die natürliche Anlage wird sich ohne äufserlichen Anstofs nicht wohl entfalten; das Talent kann schlafen. Es mag sein, dafs einzelne Genies entgegen und trotz aller Erziehung eigene Wege finden und dafs, nach Ribot, der Einflufs der Erziehung nur für die Mittelmäfsigkeit anerkannt werden kann; diese Mittelmäfsigkeit ist aber die gröfsere Menge, und die Erziehung ist im allgemeinen dafür verantwortlich zu machen, ob die musikalische Durchschnittsbildung eines Volkes gut oder schlecht sei. Im Urteil über die Anlage sei man vorsichtig, doppelt, wenn es sich um die Berufswahl handelt. Rasche Entwicklung berechtigt nicht immer zu grofsen Hoffnungen, langsame nicht unbedingt zu Schwarzseherei. Man bedenke nur, was z. B. im Klavierunterricht so eine kleine Seele alles auf einmal fassen soll: Noten, Zeilen, Takt, Rhythmus, schöne Hand- und Körperhaltung, verschiedenes Spiel beider Hände. Talentvolle Schüler, die durch

Pedanterie oder Nachlässigkeit gewaltsam zurückgehalten werden, verlieren oft die Lust und werden nicht selten für unbegabt erklärt. — Hauptmittel für die Entwicklung des musikalischen Sinnes ist die Gehörbildung, also in erster Linie der Gesang. Glücklicherweise bringt dazu fast jeder das nötige Instrument mit. Die Fähigkeit des Treffens ist bei der Aufnahme in die Schule nicht grofs. Sie ererstreckt sich hauptsächlich auf die Töne der Mittellage. Die sogenannten Brummer sind durchaus nicht immer unmusikalisch und lassen sich durch gewisse pädagogische Mafsnahmen meist bald zum richtigen Singen erziehen. Aus verschiedenen Gründen mufs der Gesangunterricht nicht nur von der Mittellage ausgehen, sondern auch lange dabei verweilen. Der Rhythmus ist nach meinen obigen Darlegungen nicht Sache des Denkens, sondern mehr des körperlichen Empfindens. Deshalb verwerfe ich lautes Mitzählen des Schülers während des Klavierspiels, nach meiner Erfahrung regelt nicht der Schüler sein Spiel durch das Zählen, sondern er läfst sein Zählen durch das Spiel beeinflussen, was bemerkbar wird, sobald sich rhythmische Fehler einstellen. Gutheifsen möchte ich es dagegen, wenn der Lehrer mit Konsequenz sich so lange der Mühe des Mitzählens unterzieht, bis der Takt dem Schüler in Fleisch und Blut übergeht. — Das musikalische Gedächtnis wird im allgemeinen zu wenig geübt. Phantasieren soll man dem Kinde nicht wehren, sofern das Kind ein Bedürfnis dazu empfindet. — Da für eine höhere Entwicklung des musikalischen Sinnes eine gewisse allgemeine Geistesreife erforderlich ist, soll ein eigentlicher Musikunterricht nicht vor dem 9. oder 10. Jahre beginnen, dann aber auch mit klarem Bewufstsein auf die Entwicklung des musikalischen Verständnisses hinzuarbeiten suchen. Wenn ich eben darauf hingewiesen habe, wie sehr allmählich die Entwicklung des musikalischen Sinnes vor sich geht, wie insbesondere das eigentlich Geistig-Musikalische von Kindern nicht erfafst wird, wie das Verständnis für Harmonien, Formen u. s. w. sehr spät sich entwickelt, so mag der geneigte Leser selbst ein Urteil fällen über die durch die Hamburger Lehrerschaft aufgekommenen, recht gut gemeinten Bestrebungen, den Kunstsinn der Kinder durch Besuch klassischer Konzerte zu wecken.

Meine Arbeit suchte die Entwicklung des musikalischen Sinnes bei Kindern im einzelnen darzustellen und daraus etliche pädagogische Hauptgesichtspunkte zu gewinnen. Die spezielle Anwendung der letzteren auf den Unterricht kann hier nicht meine Sache sein. Gerne gestehe ich zu, dafs in diesen Zeilen nur ein Fragment vorliegt, das noch gar sehr der Ergänzung bedarf. Man benötigte noch

eines reichen Beobachtungsmaterials, zu dessen Beibringung sich Arzt, Naturforscher, Psychologe, Lehrer und Musiker vereinigen müfsten. Um dieses zu gewinnen, lade ich Freunde der Sache ein, auf folgende Punkte ihr Augenmerk zu richten.

**I. Personalien.**

1. Name, Geschlecht, Geburtszeit, Geburtsort (Konfession), Stamm, Nation des Kindes.
2. Die Eltern, bezw. Vorfahren. Haben sie Sinn für Musik? Etwaige Verwandtschaft der Eltern.
3. Die Geschwister. Wie verhält sich deren Allgemeinbegabung zu der des zu beobachtenden Kindes?

**II. Allgemeinbefinden.**

Das körperlich normale Kind.

4. Ist das Kind körperlich, besonders in Bezug auf Gehör, normal? In welcher Entfernung versteht es Flüstersprache?

Körperliche Anormalitäten.

5. Vorhandene Sprachfehler und deren Ursachen.
6. Nervosität.

Geistig normales Kind.

7. Wie verhalten sich die Anlagen für Sprachliches, Mathematik, Musik, Zeichnen?
8. Temperament. Hat es auf die Erlernung der Musik einen Einflufs geübt? Nimmt der Schüler leicht auf, ist er aufmerksam, wann tritt Ermüdung ein?

Geistig Anormales.

9. Stumpfsinn, Blödsinn. Ursachen. Ist irgend welche Empfänglichkeit für Musik vorhanden, nach welcher Richtung?

**III. Einwirkungen auf das Kind.**

10. Hat die Mutter Wiegenlieder u. s. w. gesungen?
11. Ist die Heimat sangesfreudig?
12. Einflufs des Kindergartens.
13. Gesellschaft, mit der das Kind verkehrt.

**IV. Die einzelnen Richtungen des musikalischen Sinnes.**

Empfänglicheit für musikalische Klänge.

14. Wann und wie ist sie an Tieren zu bemerken?
15. Wann reagiert das Kind auf musikalische Klänge?
16. Welche Klänge verursachen Befriedigung, welche Mifsbehagen?
17. Wie verhält sich das Kind zu hohen und tiefen Tönen, zu starken und schwachen Tönen (des gleichen Instrumentes), zu Tönen verschiedener Instrumente?
18. Zeigt sich Interesse an Naturlauten (Vogelstimmen)?

Melodie.

19. Wann beginnt das Nachsingen?
20. Welche Töne werden nachgesungen?
21. Nach welchen Instrumenten wird leichter gesungen?
22. Wann gelingt das Nachsingen eines Liedes? (Zu empfehlen wäre, nur das erste Stückchen eines ganz leichten Kinderliedes vorzusingen. Alles neu macht der Mai, oder Fuchs, du hast die Gans gestohlen.) Wievielmaliges Vorsingen ist nötig?
23. Wann werden Melodien ohne Text behalten?
24. Welche Intervalle werden leicht, welche schwer getroffen? Ist ein bestimmter Zeitpunkt festzustellen?
25. Die beliebtesten, von den Kindern aus freiem Antrieb gesungenen Kinderlieder.

Rhythmus.

26. Wann treten Bewegungen bei lebhaftem Rhythmus ein? (Angabe der gehörten Musikstücke.) Erfolgt die Reaktion auch bei bloſsem Rhythmus? (Trommelschlag, Klopfen mit Hölzern.) Wann erfolgen die Bewegungen dem Takt der Musik entsprechend?
27. Bemerkenswerte Fehler gegen den Rhythmus.
28. Werden irgend welche Rhythmen bevorzugt?

Harmonie.

29. Wann versucht sich das Kind im Sekundieren?
30. Wann zeigt sich Sinn für Konsonanz und Dissonanz?
31. Wann für eigenartige Harmonien?
32. Wie verhält sich das Kind zu Dur und Moll?

Gehör.

33. Ist ein Unterschied zwischen klavierspielenden und gewöhnlichen Schülern zu merken?
34. Können angegebene Töne nach ihrer Höhe bestimmt werden?
35. Wann zeigt sich Formensinn? (Verständnis für Phrasierung.)
36. Zeigt sich schöpferischer Trieb? Wie?
37. Eintritt der Mutation?
38. Treten Musikphantome auf? Wann? Welche?

Im allgemeinen wäre noch zu bemerken, daſs zweckmäſsig jeder Beobachtung das Datum beizusetzen wäre. Über die Schwierigkeiten des Beobachtens brauche ich mich nicht zu äuſsern, sie sind bereits in Hartmanns Analyse des kindlichen Gedankenkreises ins rechte Licht gerückt. Lieſsen sich derartige Beobachtungen in ganzen Schulen durchführen, so könnten bezüglich einiger Punkte auch Berechnungen nach Prozenten angestellt werden. Man würde finden,

was gemeinsam und was individuell ist; man wird erkennen, welche Gesetzmäfsigkeiten in der Entwicklung des musikalischen Sinnes zu verzeichnen sind. Wer geneigt ist, meine Ausführungen zu ergänzen, zu berichtigen oder zu widerlegen, von dem verabschiede ich mich mit Shakespeares Worten: Sehn wir uns wieder, freun wir uns gewifs.[1])

---

## 2. Abnorme Kindesnaturen.

Vortrag, gehalten am 6. Dez. 1902 im Waldbröler Lehrerverein.

Von

Dr. **L. Scholz,** dirig. Arzt der Irrenanstalt in Waldbröl.

(Schlufs.)

Auf die Häufigkeit von Unebenheiten und Widersprüchen im Charakter der Abnormen ist schon hingewiesen worden. Auch hier handelt es sich im Grunde nur um eine Steigerung von Eigentümlichkeiten, die den meisten gesunden Menschen anhaften. Absolute Konsequenz im Urteilen und Handeln finden wir — vielleicht glücklicherweise — auch bei normalen Naturen nicht. Besonders bei komplizierter veranlagten Charakteren stofsen wir bisweilen auf die ungleichartigsten Eigenschaften, die in mehr oder minder friedlichem Verein zusammenwohnen. Bei den Abnormen fällt das Widerspruchsvolle noch stärker auf: Herzensgüte und Gefühlsroheit, Sanftmut und Jähzorn, Geiz und Verschwendung, Feigheit und Mut, Krittelsucht und mildes Verzeihen liegen oft in derselben Brust. Denken wir an solche Naturen wie Voltaire und Heine; ihre Lobredner und Tadler haben beide recht und unrecht. Über ein und dieselbe Person oder Sache ergiefsen sie die Schale des Spottes, um sie zu anderer Zeit wieder in überschwänglichen Worten zu preisen. Das sieht natürlich nach Charakterlosigkeit und Heuchelei aus. Indes beide Male kann (es kann, nicht es mufs) ihr Urteil völlig ihrer Überzeugung entsprechen. Auch unser Urteil wechselt ja: einen Menschen, ein Kunstwerk, eine Landschaft lieben wir heute und morgen lassen sie uns gleichgültig. Und beide Male sind wir aufrichtig. Der Unterschied zwischen unsern Gefühlsäufserungen und denen der »Charakterlosen« ist nur quantitativ: wir erwärmen uns, wo jene begeistert sind, wir tadeln, wo jene verabscheuen. Heine preist das eine Mal unser Vaterland mit Enthusiasmus, das andere Mal zieht er es in

[1]) Unsere Zeitschrift ist gern bereit, diese Freude des Wiedersehen zu ermöglichen. Tr.

den Kot. Auch unsere Ansicht bleibt nicht konstant, nur schwankt sie in geringeren Grenzen. Aber wenn wir für die Ehrlichkeit unserer Überzeugung eintreten, haben wir da ein Recht, sie bei jenem zu leugnen, allein deshalb, weil seine Empfindung nach der guten und bösen Seite hin heftiger lodert?

Abnormität ist der Krankheit verwandt, und so treffen wir bei zahlreichen Psychopathen auf Zustände, in denen sich der Charakter des Krankhaften deutlicher ausspricht. Hierher gehören die Zwangsvorstellungen oder, besser ausgedrückt, die Zwangsgefühle. Es sind das mit lebhaften Vorstellungen verknüpfte Gefühle, die sich zwangsmäfsig und unwiderstehlich dem Bewufstsein aufdrängen, obwohl sie als etwas Fremdes, Unnatürliches empfunden werden. Auch ein normal empfindender Mensch kann im Zweifel sein, ob er z. B. das Licht ausgelöscht, die Haustüre verschlossen, Briefe nicht in ein falsches Couvert gesteckt habe. Aber er beruhigt sich doch, wenn er sich von der Grundlosigkeit seines Zweifels überzeugt hat. Der an Zwangsgefühlen Leidende tut das nicht: der Zweifel stellt sich immer wieder ein, quält und peinigt ihn, läfst ihm keine Ruhe und treibt ihn, ihm selbst zur Qual, sich abermals, zum dritten, zum zehnten, zum zwanzigsten Male von dem zu überzeugen, was er längst weifs. Die Zweifel können auch ernstere Dinge betreffen: ob man nicht schuld sei an dem Tode seines Kindes, indem man es nicht genügend gepflegt, ob man nicht den Mord begangen, der gestern in der Stadt passiert, ob der im Flusse liegende Körper nicht ein Mensch gewesen sei, den man hätte retten müssen. Bei andern wieder drängen sich sinnlose oder zwecklose Fragen unaufhörlich zwischen das Denken: warum ist $2 \times 2 = 4$ und nicht $= 5$? Warum sieht der Buchstabe a nicht wie b aus? Warum ist die Birne kein Apfel? Wieviel Strafsen gibt es in Berlin, wieviel Pflastersteine, wie viele Taschenmesser? Kinder fragen bekanntlich mehr, als zehn Weise beantworten können. Das ist durchaus natürlich. Aber sie beruhigen sich, sobald sie irgend eine Antwort erhalten haben. Kinder mit Zwangsdenken dagegen können sich, obwohl sie sich des Unnatürlichen bewufst sind und darunter leiden, dieser Fragen und Grübeleien nicht erwehren.

Verbreitet, auch bei Kindern, ist die Furcht, sich zu beschmutzen. Solche Kinder waschen sich am Tage zwanzig-, vierzigmal die Hände. Auch die Ansteckungs- und Bazillenfurcht gehört zum Teil hierher: sie kommt, aller Willensanstrengung zum Trotz, immer wieder. Zimperlichkeit und Pedanterie sind vielfach auf Zwangsgefühle zurückzuführen: die Schulbücher müssen genau nach der Gröfse geordnet,

Federhalter und Bleistift parallel liegen, das Löschblatt ganz sauber gehalten werden, der Schulranzen gerade am Nagel hängen, — eher findet das Kind keine Ruhe. Bei Erwachsenen ist die Platzangst, die Unfähigkeit, allein über einen freien Platz zu gehen, bekannt. Dann haben wir die Angst vor dem Eingeschlossensein, vor Dieben und Mördern (die Kinder sehen nicht einmal unter das Bett wie einfach ängstliche, sondern immer und immer wieder), vor Feuer, die Angst vor dem Steckenbleiben im Vortrag, die als Lampenfieber bekannt ist, die Examensangst u. s. w. Die Befürchtung, es könnte etwas Übles passieren, drängt sich, auch ohne daſs sie durch die Umstände, z. B. beim Examinanden durch mangelhafte Vorbereitung, gerechtfertigt ist, so energisch in den Vordergrund, daſs es nicht gelingen will, sie zu überwinden.

Erwachsene haben sich im allgemeinen so weit in der Gewalt, daſs die Zwangsgefühle nicht gerade zu gefährlichen oder bedenklichen Handlungen führen. Bei Kindern ist das anders. Der Zwangsgedanke: du muſst dich aus dem Fenster stürzen oder du muſst das Haus anzünden oder du muſst mitten im Unterricht dem Lehrer ein Schimpfwort zurufen oder in der Stille des Gottesdienstes plötzlich laut schreien oder du muſst den wertvollen Spiegel zertrümmern, kann sehr wohl von der Tat gefolgt sein. Freilich spielt hier auch das ausgeprägte Triebleben der abnormen Kinder, von dem gleich die Rede sein wird, mit hinein. Auch manche der »abnormen Gewohnheiten« beruhen auf Zwangshandlungen: allerhand Seltsamkeiten beim Essen, beim Gehen, beim Sprechen, das Grimassieren und Fratzenschneiden, das Nägelkauen, das gezierte und geschraubte Wesen, das Sammeln von auch für Kinder gänzlich wertlosen Dingen (Papierschnitzeln) u. s. w.

Bei weitem das gröſste praktische Interesse unter der groſsen Zahl der Abnormen beansprucht jene Gruppe, die man als die der moralisch Schwachsinnigen bezeichnet hat. Diesen Individuen geht das Vermögen ab, in ihrem Tun und Lassen durch sittliche Gefühle bestimmt zu werden, und zwar erweist sich diese Unfähigkeit nicht als eine Wirkung mangelhafter Erziehung, sondern als die einer unvollkommenen Gehirnorganisation. Kinder kommen weder als moralische noch als unmoralische Wesen zur Welt, gute und böse Keime liegen schlummernd in ihrer Seele. Nun ist es Aufgabe der Erziehung, die guten Anlagen zu fördern, die bösen zu hemmen. Beim kleinen Kinde walten, ähnlich wie beim Tier, anfangs die niederen, sinnlichen Gefühle und Strebungen vor und der Selbsterhaltungstrieb, der Egoismus, dominiert über alle andern Regungen.

Allmählich jedoch lernt das Kind, belehrt durch eigene Erfahrung und fremde Anleitung, die niederen Triebe auf Kosten der höheren, ethischen in Schranken zu halten. Das erwachende Mitgefühl zügelt die Selbsucht und den Eigenwillen. Jedes gesunde Individuum ist in dieser Weise erziehungsfähig.

Vollzieht sich der Entwicklungsgang trotz günstiger äufserer Lebensumstände nicht in dieser Weise, so bleibt das Kind, manchmal bei guten Verstandesgaben, auf sittlich niedriger Stufe stehen. Es unterscheidet recht wohl zwischen Gut und Böse, es weifs, was es darf und nicht darf, es sagt die zehn Gebote am Schnürchen her, aber die Moralregeln durchsetzen sein Gefühlsleben nicht, sie sind ihm, was dem Schüler die Genusregeln oder Vokabeln, sie werden ihm zu keiner treibenden geistigen Kraft, nicht zum integrierenden Bestandteil seines innersten Wesens und damit nicht zur Richtschnur seines Handelns. Deshalb kennt es auch keine Reue, kein Schamgefühl, keine Gewissensbisse. Um ein Schuldbewufstsein hervorzurufen, genügt nicht die leere Kenntnis des Unrecht-Getanhabens, das blofse Wortwissen, sondern die Erkenntnis mufs mit dem Fühlen, der Kopf mit dem Herzen ein Bündnis eingegangen sein. Auf schwerer Versündigung ertappt, ärgert sich das Kind wohl über seinen Mifserfolg, etwa wie ein Reisender, der ein Dutzend Cigarren über die Grenze hat schmuggeln wollen und nun erwischt worden ist, aber von innerer Zerknirschung ist bei ihm ebensowenig zu spüren wie bei diesem.

Bisweilen freilich liegt die Sache noch anders. Das moralische Gefühl, Scham und Reue, fehlen nicht ganz, aber sie sind viel zu schwach entwickelt, um dem weit mächtigeren und oft überstark ausgebildeten Triebleben das nötige Gegengewicht zu leisten. Moralisch Schwachsinnige neigen, wie die Mehrzahl der Abnormen überhaupt, zu impulsiven Handlungen: der Trieb setzt sich sofort in die Tat um, ohne dafs wie beim Gesunden die Überlegung warnend dazwischentritt. Manche dieser Handlungen erweisen sich schon durch ihre Zweck- und Sinnlosigkeit, sowie durch den Umstand, dafs der Täter absolut sicher die Strafe oder die sonstigen bösen Folgen im voraus erkennen mufste, als krankhaft, so z. B. die wilden Wutausbrüche nach geringfügigsten Anlässen mit blinder Zerstörungssucht oder Diebstähle, Brandstiftungen, selbst Totschlägereien ohne jedes sichtbare Motiv. In früheren Zeiten spielte auch bei den Irrenärzten die Lehre von den Monomanien eine gewisse Rolle: die Kleptomanie oder der Stehltrieb, die Pyromanie oder der Brandstiftungstrieb u. s. w. Man glaubte, derartige Triebe könnten bei sonst ganz gesunden Personen

auftreten. Das war ein Irrtum. Die Täter sind entweder Psychopathen, wie sie hier geschildert werden, oder Epileptiker oder Idioten oder auch Geisteskranke im engeren Sinne. Bemerkenswert, auch für die Beurteilung schwachsinniger Kinder, ist der sogenannte Wandertrieb, das impulsive Fortlaufen und Sich-Umhertreiben.[1] Selbst Personen, die in äufseren guten Verhältnissen leben, haben einen unwiderstehlichen Hang zur Vagabundage und sind zu keinem beständigen Leben zu zwingen. Auch manche Desertionen beim Militär müssen in dieser Weise aufgefafst werden. Ich kenne einen jungen Menschen aus angesehener Familie, der während seiner Einjährigen-Dienstzeit nicht weniger als dreimal desertierte, obwohl er gern Soldat war und gar keinen Grund zum Davonlaufen hatte. Er pflegte sich nach 8—14 Tagen selbst wieder zu stellen, nachdem er sich irgendwo herumgetrieben hatte, und gab dann an, er wisse eigentlich selbst nicht recht, warum er fortgelaufen sei: es sei so über ihn gekommen. Auch hier handelte es sich um einen von Geburt an Abnormen, der — im Gegensatz zu seinen gut gearteten Geschwistern — den Eltern von jeher unendlichen Kummer bereitet hatte. Übrigens sehen wir aus diesem Beispiel wieder die bereits oben erwähnte Erscheinung der Periodicität des Handelns und erkennen daraus abermals die auch schon besprochene Tatsache, dafs solche Entschlüsse aus dem Innersten der Seele entspringen, dem Kranken selbst unklar und unverständlich. Sein bewufstes Empfinden hat an ihnen keinen Anteil. Aber eben weil die eigene Tat ihm unbegreiflich bleibt, so versucht er, Gründe zu finden, d. h. sie sich und andern begreiflich zu machen, — Gründe, die selten die wahren sind und doch von Unkundigen leider geglaubt werden, wenn sie nur halbwegs annehmbar klingen und andere, sichtbare, nicht zu entdecken sind.

So hoffe ich nun, meine Herren, Ihnen Eines klar vor Augen geführt zu haben: unmoralischer Lebenswandel ist nicht immer die Folge von mangelhafter Erziehung, von schlechtem Beispiel und Verführung. Natürlich kann der üble Einflufs der Umgebung, in der das Kind aufwächst, gleichzeitig das junge Seelenleben vergiften, ja es wird sich sehr häufig um diese Doppelwirkung handeln. Aber wir finden bisweilen Familien, in denen sich neben gut gearteten Kindern ein mifsratenes findet. Hier können doch die äufseren Lebensverhältnisse, die auf alle Zöglinge gleichmäfsig einwirkten, nicht die Schuld an dem Mifswuchs des einen tragen. Der Schaden mufs vielmehr im Keime selbst liegen, etwa wie bei einer wurzel-

[1]) Vielfach deutet diese Erscheinung übrigens auf begleitende Epilepsie hin.

kranken Pflanze, die trotz aller Pflege keine wohlgebildeten Blätter und Blüten hervorbringen will. Und umgekehrt erleben wir mitunter das rührende Schauspiel, dafs Kinder in der Umgebung gemeiner Verbrecher aufwachsen und doch Seelenregungen an den Tag legen, die uns sonst nur als die edelsten Blüten sorgfältiger Erziehung entgegentreten. Zucht und Belehrung allein können nichts ausrichten, so wenig der verständnisvollste Zeichen- oder Musikunterricht bei einem talentlosen Kinde Früchte zeitigt. Des Erfolges erste Bedingung liegt in der Beschaffenheit des Fundaments, auf dem gebaut werden soll.

Der Lebensgang der sittlich Abnormen gleicht sich in seinen Grundzügen ganz auffallend. Schon in früher Jugend fallen sie durch ihre Boshaftigkeit und Durchtriebenheit auf. Sie sind jähzornig, zerstörungssüchtig, tierquälerisch, hinterlistig und schadenfroh, dabei verlogen, faul und oberflächlich. Zur Onanie neigen sie schon in jungen Jahren. Durch geistige Frühreife, altkluges Reden und gewandte Formen verstehen sie zu imponieren. Aber ihre Kenntnisse gehen nicht in die Tiefe und ihr Denken ist sprunghaft; ihr Interesse wird nur erregt, wo der eigene Vorteil ins Spiel kommt. Dann können selbst intellektuell wenig begabte Kinder aufserordentlich schlau und raffiniert sein, weshalb die Eltern von dem Schwachsinn ihrer Kinder gewöhnlich nichts wissen wollen; sie bedenken nicht, dafs auch der Fuchs und die Katze in der Verfolgung ihrer Interessen sehr listig sind und doch, im Vergleich zum Menschen, auf niederem geistigen Niveau stehen. Prügel, Belohnungen oder moralische Belehrungen helfen höchstens vorübergehend. Älter geworden machen sie sich eine Art Privatmoral zurecht, etwa in dem Sinne, dafs die andern Menschen auch nicht besser, nur dümmer seien als sie. Die Gebildeten unter ihnen drapieren sich wohl auch mit einem philosophischen Mäntelchen, etwa im Sinne der Nietzscheschen »Herrenmoral« mit ihrer »Umwertung aller Werte« und sind sehr stolz darauf, ihre Neigung zum »Sich-Ausleben« mit den Lehren eines so angesehenen Philosophen rechtfertigen zu können. Selbst rücksichtslos, verlangen sie Rücksicht von jedermann. Dafs Rechte auch Pflichten begründen, gilt nicht für sie, sondern nur für die Anhänger der »Sklavenmoral«. Erlaubt ist, was gefällt. Die üblen Lebenserfahrungen, die sie im Laufe der Zeit machen, beunruhigen sie nur wenig. Nicht sie sind an ihrem Unglück schuld, sondern immer die andern! Überhaupt fehlt es ihnen an Mut und Selbstvertrauen keineswegs und um ihre Zukunft sind sie gar nicht bange, — das findet sich alles! Alkoholexzesse und geschlechtliche Ausschweifungen, auch

Perversitäten, werden früh geübt. Wegen irgend eines Vergehens aus der Schule gejagt, versuchen sie es in einer zweiten und dritten, schliefslich in einer Presse; nirgends halten sie aus. Die Familie ist in Not und Verzweiflung. Glücklich in einer Stellung untergebracht, z. B. auf einem Kontor, greifen sie die Kasse an. Man schickt sie nach Amerika. Dort gehen sie entweder zu Grunde oder arbeiten sich, bald mittellos geworden, als Kohlenzieher herüber. Von Zeit zu Zeit nehmen sie einen kräftigen Anlauf zum Besseren, es geht eine Weile gut, die gequälten Eltern atmen auf. Vergebliche Hoffnung, — nach kurzer Frist beginnt das alte Elend von neuem! Die Kinder Unbemittelter geraten frühzeitig ans Betteln und Vagabundieren und machen bald mit dem Gefängnis Bekanntschaft, die Mädchen verfallen der Prostitution. Das Ende vom Liede ist das Arbeitshaus, das Gefängnis oder die Irrenanstalt. Das Leben Tausender von Unglücklichen verläuft in diesen Bahnen!

Besitzen wir nun, so werden Sie fragen, gar keine bestimmteren, praktisch verwertbaren Anhaltspunkte, die Gesunden von den Kranken und namentlich die sittlich Schlechten von den sittlich Schwachsinnigen zu unterscheiden?

Nein, sichere Anhaltspunkte besitzen wir leider nicht. Der Mensch, nicht die Natur hat die Begriffe gesund und krank geschaffen und willkürlich Gegensätze gebildet, die in Wirklichkeit nicht existieren. Und doch sind wir auf der schwierigen Suche nach einem Ausweg nicht ganz führerlos. Einen Wink geben uns, wenigstens bei den angeborenen Abnormitäten (und um sie handelt es sich bei den Kindern ja meist) die anatomischen und physiologischen Entartungs- oder Degenerationszeichen, auch Stigmata genannt. Man hat ihre Bedeutung manchmal überschätzt und sie dadurch neuerdings etwas in Mifskredit gebracht. Vereinzelt kommen sie nämlich auch bei völlig normalen Persönlichkeiten vor und haben deshalb diagnostischen Wert nur dann, wenn sie bei einem Individuum in gröfserer Zahl und deutlicher Ausprägung wahrgenommen werden. So findet sich z. B. eine unsymmetrische Schädelbildung auch bei geistig ganz Gesunden, aber in Verbindung mit stark vorspringenden Kiefern, einem hohen, engen Gaumen, unregelmäfsiger Zahnbildung und anderem weist sie fast immer auf eine geistige Abnormität hin. Von andern Degenerationszeichen seien genannt die fliehende Stirn, steil abfallendes Hinterhaupt, zusammengewachsene Augenbrauen, allerlei Verbildungen an der Ohrmuschel, Hasenscharte und Wolfsrachen, abnorme Körperbehaarung, Klumpfufs, überzählige Finger, mifsbildete Geschlechtsteile. Dazu gesellen sich allerhand

physiologische Abweichungen, wie Muskelzittern, Krämpfe (Epilepsie), Konvulsionen, Lähmungen, Neuralgien, nervöses Herzklopfen, bei Kindern ferner häufiges nächtliches Einnässen, Delirien schon bei leichtem Fieber, Verzögerung des Gehen- und Sprechenlernens, sowie Sprachfehler allerlei Art. Auch die praktisch sehr wichtige sogenannte Intoleranz gegen alkoholische Getränke sei hier erwähnt. Nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene besitzen mitunter eine so geringe Widerstandskraft gegen die Schädlichkeiten des Alkoholgenusses, dafs sie schon nach wenigen Glas leichten Bieres einen schweren Rauschzustand mit starker Bewufstseinsumneblung, Gewalttätigkeit und nachträglicher völliger oder fast völliger Erinnerungslosigkeit davontragen. Derartige »pathologische« Trunkenheit kann kriminell sehr wichtig werden. Noch einmal indes betone ich, dafs die Degenerationszeichen die Diagnose auf geistige Abnormität oder Schwachsinn nur wahrscheinlich machen, nicht sie sichern. Der anatomisch-physiologischen Untersuchung mufs in jedem Falle die psychologische folgen.

Und deshalb wird auch der Lehrer um die Erwerbung einiger psychologischer und psychopathologischer Kenntnisse nicht herum können. Er mufs wenigstens wissen, welche Probleme es in der praktischen Seelenkunde gibt und wo sie beginnen; die Entscheidung im Einzelfall bleibt dem Arzt überlassen. Mag er sich noch so sehr dagegen sträuben und erklären, solche Wissenschaft zu treiben, sei nicht seines Amtes: die Verhältnisse zwingen ihn einfach dazu. Er kann ihnen gar nicht ausweichen, wenn er sich nicht der Gefahr aussetzen will, gegebenenfalls unvernünftig und ungerecht zu verfahren. Kein Vernünftiger wird leugnen wollen, dafs die Hauptquelle jugendlicher Verderbtheit in verfehlter Erziehung und schlechtem Beispiel liegt und ich betone hier, um Mifsverständnissen zu begegnen, diesen Satz mit aller Entschiedenheit. Aber es ist bedauerlich zu sehen, wie selbst ein so wichtiges und an sich erfreuliches Gesetz wie das Preufsische Fürsorgegesetz die abnorm veranlagten Naturen überhaupt nicht berücksichtigt und die Schuld an der kindlichen Verwahrlosung ganz ausschliefslich mifslichen äufseren Umständen in die Schuhe schiebt. Das ist einseitig und ungerecht, und man merkt, dafs an dem Gesetzentwurf kein psychiatrisch Geschulter mitgearbeitet hat.

Auf den ersten Blick die sittlich verkommenen von den sittlich schwachsinnigen Kindern zu unterscheiden, wird häufig ein vergebliches Bemühen sein, besonders dann, wenn, wie so oft, die inneren und äufseren Ursachen der Verwahrlosung zusammentreffen.

Leichter wird das Erkennen schon bei gleichzeitiger Intelligenzschwäche. Stutzig mufs es auch machen, wenn wir hören, dafs das Kind erblich belastet ist (obwohl dies an sich natürlich gar nichts beweist!). Wichtig sind ferner die Beobachtungen, die an den Kindern schon im frühesten Kindesalter gemacht werden. Abnormes Verhalten findet sich bereits bei Säuglingen[1]; hieraus erkennen wir deutlich das Psychopathische der ganzen geistigen Anlage. Im übrigen müssen wir uns an zweierlei halten. Erstens an die auffallenden Charaktereigenschaften der Entarteten: das Widerspruchsvolle ihres Benehmens, die mangelnde äufsere Motivierung ihrer Handlungsweise, die Unbedachtsamkeit, mit der die Vergehen trotz der in Aussicht stehenden Strafe begangen werden, die Triebartigkeit, die Periodizität der Erscheinungen, die mannigfachen Absonderlichkeiten und Zwangsimpulse. Dazu gesellen sich die anatomischen und funktionellen Entartungszeichen. Und als zweites diagnostisches Hilfsmittel kommt die Unverbesserlichkeit in Betracht. Ein gesundes Kind, und sei es noch so verwahrlost, läfst sich immer erziehen, wenn es in die richtigen Hände kommt. Marie v. Ebner-Eschenbach hat in ihrem »Gemeindekind« in ganz prächtiger Weise einen bis zum Äufsersten verkommenen, von aller Welt verkannten Knaben geschildert, der durch seinen Lehrer schliefslich auf den rechten Weg geführt wird. Ein abnorm geartetes Kind aber trotzt dem erzieherischem Einflufs oder ist ihm doch nur in geringem Umfange zugänglich.

Über Ursachen und Behandlung der geistig Abnormen will ich mich kurz fassen. Die übergrofse Mehrzahl ist erblich belastet. Sie sind Abkömmlinge von Psychopathen und Neuropathen, von Geisteskranken, von Epileptikern, von Trinkern. Andere erkennbare Ursachen fehlen oft ganz. Besonders gefährdet sind die Kinder von Trinkern. »Demoor fand, wie er auf dem 6. internationalen Kongrefs 1897 mitteilte, bei Kindern von Trinkern unter 44 Mädchen nur 6, unter 33 Knaben nur 3 Normale; von den 77 Kindern waren also 68 = 88,3 % zurückgeblieben, schwachsinnig u. s. w.«[2]) Selbst nachsichtige Beurteiler der Schädlichkeit des Alkohols geben zu, dafs die kindlichen Psychopathen zu mindestens ein Viertel bis ein Drittel Opfer der elterlichen Liebe zum Alkohol sind. Hier bewahrheitet sich in furchtbarer Weise das Bibelwort, dafs die Sünden der Väter heimgesucht werden an den Kindern bis in das dritte und vierte Glied.

---

[1]) Römer, A., Die psychopathischen Minderwertigkeiten im Säuglingsalter. 1892.

[2]) Citiert aus Hoppe, Die Tatsachen über den Alkohol. 2. Aufl. 1901.

Ein etwas geringerer Anteil am Schuldkonto der kindlichen Entartung fällt der Erbsyphilis zu. Nicht, weil sie an sich ungefährlicher wäre. Aber die Kinder syphilitischer Eltern kommen meist tot zur Welt oder sterben bald nach der Geburt. Immerhin sind die 10%, die Ziehen[1]) als sicher, die siebzehn, die er als wahrscheinlich annimmt, doch ein ernstes Memento für die Bedeutung der Geschlechtskrankheiten auch für die Nachkommenschaft.

Der angeborenen Degeneration steht die in frühester Kindheit erworbene nahe, an Häufigkeit aber kann sie sich mit jener nicht messen. Schädelverletzungen, schwere entzündliche Gehirnkrankheiten, auch dauernde Ernährungsstörungen wie die Englische Krankheit (Rhachitis) kommen hier als Ursachen in Betracht. Die ominöse Rolle der Frühgeburt wird gewöhnlich weit überschätzt. Dagegen mufs abermals und wieder in erster Linie der Alkohol Erwähnung finden. Kinder, besonders schwächliche und nervöse, sollen weder Wein noch Bier erhalten; man kräftigt sie nicht damit, sondern vergiftet sie. Alkohol ist zu gar nichts nütze, am wenigsten bei jugendlichen Personen. Und doch wissen wir, wie viel grade hier gesündigt wird, in bestem Glauben, und gesündigt — leider — sogar von Ärzten.

Die in späteren Lebensjahren durch mangelhafte oder verkehrte Erziehung und andere widrige Lebenseinflüsse, durch geistige und gemütliche Überanstrengung erworbenen Abnormitäten sollen uns hier nicht weiter interessieren. Der schädliche Einflufs der Schulüberbürdung pflegt oft übertrieben zu werden. Gesetzt auch, es würden von der Schule unangemessene Forderungen an das jugendliche Gehirn gestellt, so handelt es sich doch um ausgleichbare Störungen, die des Seelenwesens innersten Kern nicht dauernd treffen. Wenn die Ursache wegfällt, schwindet auch die Wirkung. Wo es sich freilich um bereits geistig schwächliche Kinder handelt, da geht der Schaden tiefer. Ernster zu beurteilen ist die unmittelbar auf den Charakter wirkende schlechte häusliche Erziehung, und gerade an dieser pflegt es den Psychopathen nicht zu fehlen, weil die Eltern so häufig selbst abnorm geartet sind und mit der geistigen Atmosphäre im Hause auch die zarte Seele des Kindes vergiften.

Der Behandlung bester Teil ist die Vorbeugung, sofern sie das Übel an der Wurzel packt. Dieser Wurzeln aber sind vornehmlich drei: erbliche Übertragung, Alkoholismus und Syphilis. Geistig und körperlich Invalide sollten nicht heiraten, dann wären mit einem Schlage $^3/_4$ der Geisteskranken und -siechen aus der Welt geschafft.

---

[1]) Ziehen, Th., Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. 1902.

Freilich bis jetzt ein frommer Wunsch! Solange ganz andere Motive die Wahl des Gatten und der Gattin bestimmen als die Rücksicht auf die Gesundheit des Nachwuchses, solange wird ein Appell an die Vernunft der Heiratslustigen nicht viel helfen. Die meisten denken über diesen Punkt überhaupt nicht nach und, die es tun, trösten sich mit dem Gedanken, dafs ja schliefslich nicht aus allen belasteten Familien kranke Kinder hervorgehen. Aber wer weifs, ob nicht einmal eine Zeit kommen wird, wo man diese bequeme Moral unerträglich finden und es für eine Sünde halten wird, Kinder in die Welt zu setzen, die mit grofser Wahrscheinlichkeit sich selbst und der Familie zum Unglück und dem Gemeinwesen zur Last geboren sind. Wie die Dinge heute liegen, wird mit gesetzlichen Eingriffen nicht viel anzufangen sein, obwohl es in einzelnen amerikanischen Staaten, z. B. Texas und Minnesota, bereits staatliche Eheverbote für gewisse Kranke und schwer Belastete gibt. Die Erfahrungen daselbst sind noch zu gering, um bestimmte Schlüsse über das Für und Wider zuzulassen. Bei Gewohnheitsverbrechern hat man übrigens allen Ernstes die Kastration vorgeschlagen. Aber den Arzt möchte ich kennen lernen, der sich zu solcher Exekution bereit erklärte!

Angriffsfähiger sind die durch den Alkoholismus hervorgerufenen Schäden. Die Alkoholfrage erfreut sich jetzt, nachdem man sie lange genug bespöttelt, einer ernsthaften Diskussion, und das ist sicherlich mit Genugtuung zu begrüfsen. Auch zur Verhütung der Geschlechtskrankheiten und zur Hebung der Sittlichkeit sind neuerdings Vereine in Tätigkeit getreten. Der Rest der Entartungsursachen tritt den drei Hauptübeln gegenüber an Bedeutung so zurück, dafs wir ihn hier füglich übergehen können.

Nun aber die Sorge für die Entarteten selbst, vor allem für die moralisch Defekten. Schutz für sie und Schutz vor ihnen! lautet hier die Aufgabe. Wer meinen Ausführungen über die Natur der seelisch Abnormen gefolgt ist, wird von einer Heilung nichts und von einer Besserung nicht zu viel erwarten. Unter den Erziehungsmitteln steht auch für die gesunden Kinder leider noch immer obenan die moralische Einwirkung in Form der Belehrung. Ihr Wert ist reichlich problematisch. Schopenhauer sagt in seiner Ethik: »Weiter als auf die Berichtigung der Erkenntnis erstreckt sich keine moralische Einwirkung, und das Unternehmen, die Charakterfehler eines Menschen durch Reden und Moralisieren aufheben und so seinen Charakter selbst, seine eigentliche Moralität umschaffen zu wollen, ist ganz gleich dem Vorhaben, Blei durch äufsere Einwirkung in Gold zu verwandeln oder eine Eiche durch sorgfältige Pflege dahin

zu bringen, dafs sie Aprikosen trüge.« Und wer von dem Schopenhauerschen Pessimismus von vornherein nichts hält, dem kann ich mit Schiller aufwarten. In dessen »Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen« heifst es: »Die Aufklärung des Verstandes zeigt im ganzen so wenig einen veredelnden Einflufs auf die Gesinnung, dafs sie vielmehr die Verderbnis durch Maximen befestigt.«

Nun, trotz alledem, ganz so trostlos liegt die Sache wohl nicht. Zunächst entspringen eine ganze Reihe unserer Sünden und Mängel, freilich der geringeren, lediglich der Gedankenlosigkeit und sind durch »Berichtigung der Erkenntnis« wohl korrigierbar. Und zweitens darf man unsern angeborenen Charakter auch nicht für absolut unwandelbar erklären. Freilich die Erziehungsarbeit ist mühsam und der Weg zum Erfolge weit. Ihr Segen beruht nicht in jenem blofsen Mitteilen des Wissenswerten, von dem oben die Rede war, sondern in der dauernden Einwirkung auf die Grundstimmung, auf das Gemütsleben des Kindes. Denkgewohnheiten setzen Gefühlsgewohnheiten voraus und diese wiederum Einübung. Weder intellektuelle noch moralische Fertigkeiten lassen sich wie ein Kleid übergeben, das man nur anzuziehen braucht. Ferner sollte man bedenken, dafs der Salbaderton moralischer Belehrung im Stile des seligen Campe schon für ein gesund empfindendes Kind unerträglich ist, denn es klingt eitel Selbstgefälligkeit und Dünkel heraus, und im abnorm gearteten Burschen erregt er nur zu leicht heimliches Gelächter, im günstigeren Falle Aufmucken und Trotz. Und wenn doch eine gute Wirkung erzielt wird, so liegt das nicht an den schönen Worten des Erziehers, sondern an seiner Persönlichkeit, vor der das Kind Respekt hat.

Als bestes Erziehungsmittel wirkt das gute Beispiel, das still und ohne Wesens von sich zu machen, gegeben wird. Freilich hat es Autoritätsgefühl zur Vorbedingung seiner Wirksamkeit, und so kommt doch schliefslich alles auf die Persönlichkeit des Lehrers heraus. Das Kind mufs, auch ohne dafs es ihm gesagt wird, merken, wieviel besser es sich bei Folgsamkeit und gutem Betragen steht. Dann geht langsam und ohne grofse Erschütterung, etwa wie man bei einem wankenden Gebäude, die morschen Stützen eine nach der andern entzieht und allmählich durch neue ersetzt, die Umwandlung, die Erneuerung des Seelenlebens vor sich. So wird man weiter kommen als mit Moralisieren und weiter auch als mit Belohnungen und Strafen. Gewifs, ein Musterkind wird sich nie aus der alten Schale entpuppen und in den schlimmsten Fällen, da besonders, wo das Triebleben

übermächtig herrscht, wird aller Liebe Müh umsonst sein. Hier mufs sich der Erzieher eben bescheiden und seinen Lohn in dem Bewufstsein erfüllter Pflicht suchen.

Freilich, eines ist zu solcher Erziehung nötig: sie mufs in einer Hand ruhen. Und hier liegt eben der Haas im Pfeffer. Für den Lehrer, insbesondere den Volksschullehrer mit seiner oft übergrofsen Schülerzahl ist die Forderung der sogenannten Individualisierung nicht viel mehr als ein Schlagwort, und wenn gar ein trunksüchtiger Vater oder eine nervöse Mutter daheim alles wieder verdirbt, was er Gutes geschaffen, so wird sein Einflufs ziemlich illusorisch sein. Schon aus diesem Grunde gehören, noch weniger als die geistesschwachen Kinder, die sittlich schwachen in die gewöhnlichen Schulen. Für den Lehrer, für die gesunden Kinder und nicht zum wenigsten für die Psychopathen selbst ist die Entfernung in andere Umgebung notwendig. Auch im Elternhause können sie meist nicht bleiben, weil sie die Angehörigen tyrannisieren und ihre Geschwister sittlich gefährden. Wohin nun mit den Sorgenkindern? Für Bemittelte eröffnet sich der Ausweg, sie einer Privatpflege, etwa bei einem Geistlichen, einem Lehrer, einem Arzte auf dem Lande anzuvertrauen. Freilich dürfen hier ebenfalls keine Kinder im Haushalt sein, die durch böses Beispiel verdorben werden könnten. Anstalten für schwer erziehbare und sittlich schwache Kinder gibt es kaum; mir ist nur als einzige das Erziehungsheim des Direktors Trüper in Jena bekannt. Die Rettungs- und Korrektionshäuser eignen sich zur Aufnahme nicht recht, denn sie bekümmern sich im wesentlichen nur um die Erziehung Verwahrloster, nicht Abnormer und es fehlt deshalb oft an dem wünschenswerten Verständnis für die psycho-pathologischen Erscheinungen. Auch leidet die Erziehung bisweilen unter der zu grofsen Anzahl von Zöglingen, denn von Individualsierung kann natürlich nicht viel die Rede sein. Auch in die Idiotenanstalten passen die Kinder nicht, wenn sie nicht gleichzeitig intellektuell verkümmert sind. Kurz und gut, für die dégénérés supérieurs, wie sie der Franzose nennt, mangelt es noch sehr an geeigneter Fürsorge. Und das mufs lebhaft beklagt werden. Denn einmal erwachsen, bilden diese Entarteten eine entsetzliche Plage für die menschliche Gesellschaft, da sie mit dem Sitten- und dem Strafgesetz auf sehr gespanntem Fufse leben. Sie sind nicht krank, sie sind nicht gesund, sie gehören nicht in die Irrenanstalten, sie gehören nicht in die Gefängnisse, und doch mufs die Menschheit sich ihrer erwehren. Es ist ein vielumstrittenes und in den Fachblättern bis zur Ermüdung diskutiertes Problem, was man mit ihnen

beginnen soll. Denn daſs das Strafgesetz von heute, wonach diese Individuen wegen Diebstahls und Vagabundage zwanzig-, dreiſsig-, fünfzig-, hundertmal bestraft und nach kurzer Zeit wieder losgelassen werden, nachdem sie sich im Gefängnis in der Kunst, ihre Mitmenschen zu schädigen, vervollkommnet haben, — daſs dieses Gesetz nicht von übermäſsiger Weisheit zeugt, liegt auf der Hand. Es gleicht der Methode, nach der man einem bissigen Hunde den Maulkorb erst anlegen wollte, wenn er gebissen, und auch dann nur für einige Stunden, um ihm erst nach abermaligem Beiſsen wiederum das Maul zu sperren. Es wird eine verantwortungsvolle und schwierige Frage für die Zukunft sein, wie man jene beiden Forderungen vereinigen soll: Schutz des Publikums vor den Entarteten und Schutz der Entarteten vor ungerechter Beurteilung und Behandlung durch das Publikum!

Damit, meine Herren, wäre ich zum Schluſs meines Vortrages gelangt, und ich hoffe, Sie zum Nachdenken über einen der interessantesten und bedeutsamsten Wissenszweige angeregt zu haben. Je tiefer wir in das Gebiet der normalen und pathologischen Psychologie hineintauchen, um so mehr Rätsel treten uns entgegen. Und wir möchten darüber verzagt werden. Aber einen Gewinn nehmen wir dennoch mit. Wir sehen, wie tief die Beweggründe unseres Handelns aus dem Innersten der Seele, die nur zum kleinsten Teil unsere eigene Schöpfung ist, entspringen, und das macht uns bescheidener gegen unsere Verdienste und milder gegen fremde Fehler. Wir lernen verzeihen, weil wir begreifen.

## B. Mitteilungen.

### 1. Psychologische Beobachtungen an einem Kinde.

Von Adolf Rude in Nakel a. d. Netze.

(Schluſs.)

**4. Lebensjahr:**

**Anfang desselben.** Sprachliches. L. sagt oft: Badawanna (weiſs das Wort Badewanne aber auch richtig auszusprechen), Karahell (Karussell), Rosakranz (Rosenkranz), Trombase (Trompete).

Beobachtung. Einwand. Sie möchte barfuſs laufen. Da es ihr wegen des schlechten Wetters nicht erlaubt wird, sagt sie: »Der Löwe« (auf dem gegenüberliegenden Hause) »ist auch barfuſs.« — Im Spiele und

dann auch leichthin bittend sagt sie oftmals: »Ich fahr' nach Bromberg.« Da mache ich einmal anscheinend Ernst und sage: »Jetzt zieh' dich an, geh' auf den Bahnhof und fahr' los!« Nun mag sie durchaus nicht fahren. Die Reise erscheint ihr, allein ausgeführt, als etwas höchst Gewagtes. — In der Schlimbachschen Fibel, die sie sich oft zum Anschauen der Normalwortbilder ausbittet, kann sie die meisten richtig benennen, z. B. Dach, Haus, Esel, Leiter, Gans, Feder, Mond, Baum, Kreuz, Vögel, Rübe, Jäger, Mäuse, Wagen, Schwein, Raupe, Pudel, Pferd u. s. w., dagegen nicht Ast, Uhu, Bär, Igel.

Fertigkeit. Eine Nufs malt sie nach einmaligem Vorzeichnen ganz auffallend richtig nach.

**$1^1/_2$ Monate**: Findet die Ursache. L. sieht, dafs ein kleiner, mit Luft angefüllter Ballon aus dünner Haut in dem Zimmer täglich kleiner wird und sagt: »Der Ballon wird immer kleiner. Die Luft geht heraus.« Vorher hat sie gehört, dafs Luft darin sei.

Interesse erzeugt Aufmerksamkeit. Das Interesse für Märchen entwickelt sich immer mehr. Lucie sitzt beim Zuhören vollständig still und rührt sich nicht. Das Märchen vom Rotkäppchen hört sie besonders gern. Als sie einmal eine rote Schürze trägt, nenne ich sie Rotschürzchen. Ein andermal trägt sie eine weifse (aber schmutzige) Schürze und sagt zu mir: »Jetzt bin ich kein Rotschürzchen; jetzt bin ich ein Weifsschürzchen.« Ich erwidere: »Nein, ein Schmutzigschürzchen.« Das gefällt ihr aber nicht.

Interessierte Wahrnehmungen erzeugen klare Vorstellungen und feste Überzeugungen. L. war im Puppentheater. Nach der Rückkehr weifs sie ihrer Freude gar nicht genug Ausdruck zu geben. Sie redet fortwährend vom Könige, von Tanten und von einer grofsen Puppe. Sie erzählt: »Eine Puppe ist totgeschossen. Die Puppen haben geprochen« (gesprochen). Ich erinnere sie daran, dafs ihre eigene Puppe doch nicht sprechen könne. L. stutzt und weifs es sich offenbar nicht zu erklären, dafs die Theaterpuppen gesprochen haben (weil sie die sprechenden Menschen hinter den Coulissen nicht gesehen hat). Sie bleibt aber dabei: »Die Puppen haben doch geprochen.«

Gleichzeitig gehörte Worte reproduzieren einander. L. hat vergessen, wen die Büsten auf dem Schreibtische (Herbart und Comenius) darstellen. Sie wird an Herbart erinnert. Da fällt ihr sofort der Name Comenius ein.

Reproduktion. Schliefsen. Die Mutter schreibt einen Brief an eine Freundin. Ich bitte, dieselbe von mir zu grüfsen. Darauf fragt L.: »Fährt denn die Mama weg?« Sie hat öfters vor einer Abreise Grufsaufträge gehört.

Nichtgelingen erzeugt Unlustgefühl, Gelingen Lustgefühl, Interesse. L. hält der Mutter Wolle beim Abwickeln. Anfangs gelingt es gut und bereitet ihr Vergnügen. Als aber die Wolle verworren wird und das Abwickeln Schwierigkeiten bereitet, wird es L. langweilig. Sie sagt, sie sei müde. Weiterhin geht dann das Abwickeln wieder ohne Schwierigkeit von statten. Die Mutter zeigt ihr auch, wie sie beim Ab-

wickeln mit den Armen wiegen könne. Da verliert L. die Langeweile; die Müdigkeit ist vergessen, und als das Abwickeln der Wolle beendet ist, bittet sie so lange, bis die Mutter eine neue Wolllage zum Abwickeln vornimmt.

Erwin ist unruhig. Um ihn zu beruhigen, verspricht ihm L. alle Lieder, die sie kann, vorzusingen. Sie zählt sie auf.

**2 Monate:** Apperzeptionen. L. hat von den roten Hosen der Franzosen gehört. In dem Hintergebäude auf unserm Grundstücke wohnt eine Frau Zudse. Da sagt L.: »Frau Zosen hat rote Hosen.« Sie hört das Weihnachtslied: Am Weihnachtsbaum die Lichter brennen. Wie glänzt er festlich, lieb und mild!« Sie sagt: »Wie glänzt der Pfennig lieb und mild!«

Sie sieht auf einem Bilde Hopfenstangen und nennt sie Bäume.

Sie sieht die beiden Bilder: Märchen und Lied von Bodenhausen und sagt: »Dieses Fräulein und dieses ziehen sich an.«

Wissenstrieb. Sie fragt mich: »Papa, macht der liebe Gott noch Sterne?«

Psychischer Begriff. Die Mama ist verreist. Da sagt L. zu mir: »Wenn die Mama nicht wiederkommt, das ist Sünde.« Sie legt sich Sünde als etwas aus, das man nicht tun dürfe.

**$3\frac{1}{2}$ Monate:** L. läfst jetzt das »Du« aus den Sätzen oft weg, z. B.: »Dann kommst mit.« »Gibst mir das?«

**4 Monate:** Lucie hofmeistert an ihren Spielgenossen viel herum, namentlich auch bei Sprech- und Sprachfehlern, die sie als solche kennt. Sie sagt z. B.: »Es heifst nicht: schont; es heifst: schon.« — Sie gibt Kindern etwas, und als der Dank ausbleibt, fordert sie sich ihn energisch ein.

Fehlerhafte Apperzeption. Ich singe ihr das Lied: »Winter ade!« vor. Sie wiederholt: Winter a, b, c.

Vorstellung der Gefahr und des Verlustes. Phantasiertes Schmerzgefühl. Ich hatte mit meiner Frau einen Spaziergang über die zugefrorene Weichsel verabredet. L. kommt in mein Arbeitszimmer, weint und sagt: »Mama soll nicht mit auf die Weichsel gehen!« Ich frage: »Warum?« Antwort: »Dann ist sie bald tot, und dann hab' ich keine Mama.« Ich suche L. zu belehren: »Die Weichsel ist jetzt zugefroren, und man kann jetzt so darüber gehen wie hier in der Stube. Es gehen da viele Leute.« L. scheint aber wenig überzeugt zu sein, da sie den Strom noch nicht zugefroren gesehen hat, und bittet fortwährend: »Bitte, Papa, die Mama soll nicht hinüber gehen!« Ich entscheide: »Wenn sie nicht will, dann braucht sie nicht.« Da ruft L. voller Freude: »Ja, ja, ich werde es der Mama sagen.« Als sie dieses tut und die Mama lacht, sagt L. ärgerlich: »Aber lach' doch nicht so viel!«

Reproduktion. Abgewöhnung durch Einsicht. Wenn L. in mein Arbeitszimmer kommt, klopft sie vorher an und ruft dabei selbst: »Herein!« Ich mache sie darauf aufmerksam, dafs und weshalb ich das tun müsse. Hinfort macht sie den Fehler nur noch selten, bald gar nicht mehr.

Unbedingter Gehorsam, der sogar die Sinneslust besiegt. — Es sind Gäste bei uns. L. ifst Marzipan und bittet mich um noch ein Stück. Ich verweigere es, weil sie genug gegessen hat. Da sagt sie nichts mehr. Später bietet ihr einer der Gäste ein Stück Marzipan an. Sie nimmt es aber nicht. Der Gast will es ihr in den Mund stecken. Da hält sie den Mund zu und wehrt sich nach Kräften. Ich sage kein Wort dazu. Nach längerer Zeit erlaube ich ihr, noch ein kleines Stück zu essen. Sie nimmt es nun mit freudestrahlendem Gesichte und läfst es sich wohl schmecken.

Apperzeption erzeugt Interesse. Von allen Bildern gefallen ihr die bunten zu den Märchen: Dornröschen, Rotkäppchen, Hänsel und Gretel, Schneewittchen am besten. — Eins der grofsen Strafsburger Anschauungsbilder steht in meinem Arbeitszimmer zugerollt. L. läfst es sich etwa vierzehn Tage lang täglich auf den Fufsboden legen und besieht es sich genau. Am besten gefällt ihr darauf die Puppe. Solche Bilder, die sie nicht versteht, überblättert sie im Buche nach flüchtigem Ansehen.

Sie schwatzt jetzt ungemein viel.

**5 Monate**: Lebhafte Phantasietätigkeit. L. spricht viel zu fingierten Personen. Wenn ich sage: »Da ist ja niemand!« dann antwortet sie lebhaft: »Ja, da sitzt er.«

Religiöses und spekulatives Interesse. L. redet viel vom lieben Gott. Sie stellt sich in die Zimmerecke und sagt: »Ich bin der liebe Gott.« Sie schüttelt an der Gardine und meint: »Der liebe Gott läfst regnen.«

Teilnahme. Vorsatz. L. hat schon gefrühstückt, ich dagegen noch nicht. Sie fragt mich: »Warum trinkst du keinen Kaffee?« Ich antworte scherzend: »Die Mama gibt mir ja keinen.« Da bittet L. diese gar sehr, sie möge mir doch auch Kaffee geben. Die Mama stellt sich so an, als wolle sie es nicht tun. Da tröstet mich L.: »Wenn ich grofs bin, dann koch' ich dir Kaffee!«

**6 Monate**: L. hört, dafs die Kinder (bei der Konfirmation) eingesegnet werden. Sie fragt: »Wo werden sie eingesegnet? Hier? Hier?« Sie zeigt dabei auf verschiedene Körperteile. Später fragte sie: »Wird der Pastor auch eingesegnet?«

Warum soll ich gröfser wachsen? Weil ich in der Schule und in die Kirche gehen soll?

Sie spielt andauernd gern mit Münzen, legt damit einen Kreis, eine Strafse, kauft und verkauft damit.

**9 Monate**: Vorstellung vom Titel. Die Mama sagt ihr, der Papa sei jetzt Rektor geworden. Da antwortet sie: »Ich werde doch immer zu ihm ‚Papa' sagen.«

Statt wozu sagt sie: zuwo?

### 5. Lebensjahr.

**4 Jahre**: Falsche Wortfolge. Bei ihrem Abendgebete sagt sie fast jedesmal statt:

»Hab' ich Unrecht heut' getan« ... »Unrecht hab' ich heut' getan« ...

Sie kann einiges rechnen, ohne dafs es mit ihr geübt worden wäre: 1 + 1, 2 + 1, 3 + 1; 2 — 1, 3 — 1, 4 — 1, dagegen kann sie nicht 4 — 2, 4 — 3.

**1 Monat**: Zuneigung. Gegen ihr zweijähriges Brüderchen ist sie überaus zärtlich, meistert aber gern an ihm herum.

Freude am Zerstören. Spekulieren: Erwin spielt mit dem Baukasten. L. möchte gern das von ihm Aufgebaute umwerfen; er will es aber nicht leiden. Da sagt sie: »Sieh doch einmal zum Papa hin, aber lange!« Augenscheinlich hat sie die Absicht, in dieser Zeit ihr Zerstörungswerk auszuführen.

**2 Monate**: Notapperzeption. Sie kommt wieder auf die Einsegnung zurück (vergl. 4. Lebensjahr, 6. Monat; vergl. auch Grabs, Psychologische Beobachtungen, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik). Sie fragt: »Mama, was ist einsegnen? Macht der Pastor dann so?« (Sie sägt dabei anscheinend ihren Körper ein.)

Zunahme der Kenntnisse und Fertigkeiten: Sie hat an ihrer kleinen russischen Rechenmaschine, die ihr von der Grofsmutter geschenkt worden ist, bis 8 zuzählen und abziehen gelernt. — Sie singt Töne der mittleren Lage, die ihr vorgesungen werden, richtig nach. Hohe Töne dagegen singt sie falsch.

**5 Monate**: Aufmerksamkeit. Sie hört sehr lange gespannt zu, wenn Kinder biblische Geschichten erzählen. Doch kommt sie von selbst nicht darauf zurück, stellt auch keine darauf bezüglichen Fragen. Sie sieht auch lange genau zu, als einige Knaben in meiner Wohnung Schach spielen.

Interesse erheischt Wiederholung. Sie sieht immer wieder dieselben Bilder an, hört immer wieder dieselben Märchen gern erzählen: Frau Holle; Rotkäppchen; Schneewittchen; Strohhalm, Kohle und Bohne.

Kinder wiederholen gern sonderbar klingende Worte. Es macht L. Vergnügen, schwierige Wörter, die ihr vorgesprochen werden, nachzusprechen. Sie macht es auch ohne viele Übung richtig: Horribilikribrifax von Donnerkeil auf Wusthausen. — Das Zungenspitzen-R kann sie noch nicht richtig aussprechen.

Sie kommt zu mir mit der Bitte, mit »Onkel« Fuchs (einem Kollegen von mir) Hochzeit machen zu dürfen. Sie bittet mich um Geld, damit sie eine Torte bestellen könne.

Vorsatz durch Sinneslust besiegt: Es wird ihr erzählt, dafs man vom Essen vieler Bonbons Zahnschmerzen bekomme. Da nimmt sie sich vor, keine mehr zu essen. Vorsichtigerweise fragt sie mich aber, ob man sie lutschen dürfe. Ihren Vorsatz hält sie dann nicht.

Erinnerung. Reproduktion nach langer Zeit. Sie spricht plötzlich von Personen und Ereignissen, von denen sie ein bis zwei Jahre geschwiegen hat.

Reproduktion wird verhindert, wenn Vorstellung und Wahrnehmung nicht übereinstimmen. In meinem Arbeitszimmer hängen die Bilder des Kaisers und der Kaiserin. L. kennt sie ganz genau. Zu einer patriotischen Schulfeier wird das Bild der Kaiserin in die Schule

genommen und bekränzt. L. sieht es, erkennt es aber nicht, weifs nicht wen es darstellt. — Als sie von der Schulfeier nach Hause kommt, wiederholt sie fortwährend das dort gehörte Lied: »Deutschland, Deutschland über alles« (nur diese Zeile).

Kein andauerndes Gefühl. Von dem Dienstmädchen ist sie fast unzertrennlich. Als dasselbe aber den Dienst verläfst und ein neues Mädchen eintritt, spricht sie nicht mehr viel von dem ersteren.

Ideenflucht. Vorstellungen und Wünsche wechseln schnell. Innerhalb 35 Minuten bringt sie eine ganze Zahl von Wünschen vor, die aber samt und sonders nicht befriedigt werden. Zuerst möchte sie hinausgehen. Ich sage, es sei zu kalt. Dann möchte sie Geld haben, um Wurmkuchen zu kaufen. Als auch dies abgelehnt wird, bittet sie mich: »Ich möchte so gern Holzpantoffel tragen«, wie sie solche bei andern Kindern gesehen hat. Ich antworte, ich hätte gerade genug von dem in der Schule verursachten Holzpantoffel-Geklapper. Da verspricht sie, wenn sie in die Schule gehen werde, dann wolle sie die Pantoffel ausziehen. Endlich bittet sie mich, ihr einen Stuhlschlitten zu kaufen.

Erwartung. Sie spricht täglich, ja zuweilen ohne Unterlafs davon, wie schön es sein werde, wenn sie in die Schule gehen werde.

**6 Monate:** Notapperzeption. Sie hat einmal das Lied gehört:

»Fünfmalhunderttausend Teufel
Kamen einstmals in die Welt;
Aber ach, die armen Teufel
Hatten keinen Heller Geld.«

Da bittet sie später: »Sing' doch einmal das Lied vom »hellen Geld!«

**8 Monate:** Spekulatives Interesse (an der Funktion der Organe). Sie fragt die Mama: »Wo geht das alles hinein, was ich esse?« Antwort: »In den Magen.« L.: »Ich dachte schon, in das Herz.«

Psychischer Begriff (der König kann etwas besser als andere): Wer von den Kindern zuerst den Teller leergegessen hat, prahlt sehr oft, eine Zeitlang regelmäfsig, dem andern gegenüber: »Ich bin König« (zuweilen auch Kaiser). Dann sagt das andere sicher: »Ja, König von Kabot.« (Kabot ist ein Dorf, eine Art Schilda in der Nähe von Schulitz.) Darauf entgegnet das erste dann wieder: »König von Berlin.«

Ich sage zu ihr: »Deine Haare auf der Stirn sind schon viel zu lang.« L. antwortet: »Dann kaufe ich mir eine Haarspanne.« Ich: »Es heifst: Spange.« Dieser Ausdruck kommt ihr sonderbar vor. Sie meint: »Das hört sich fast wie ‚Bonbon‘ an.«

Unterbrechung des Denkens erzeugt Unlustgefühl. Sie vermag nicht weiter zu sprechen, wenn man in ihre Rede hinein ein Lied singt. Sie versucht mehrmals vergeblich weiterzusprechen und weint schliefslich ärgerlich.

**9 Monate:** Die Sinne lenken die Gedanken ab. Sie betet vor dem Zubettgehen ihr Abendgebet: »Müde bin ich« ... Die letzten Worte der Strophe spricht sie schneller, und gleich im Anschlusse daran fragt sie: »Papa, warum hast du einen Schnurrbart?« Ich stellte die Gegen-

frage: »Warum hast du keinen?« Antwort: »Weil mir keiner gewachsen ist.« Ich: »Und ich habe einen, weil mir einer gewachsen ist.«

Ähnliches reproduziert sich. Gleich darauf sieht sie einen Band von Shakespeares Werken und fragt (einige Tage später auch ihr Brüderchen im Alter von $2^3/_4$ Jahren): »Papa, ist das ein Kochbuch?« Beide Bücher haben dasselbe Format und dieselbe Farbe.

Lucie bekommt eine Ahnung vom Geldverdienen. Sie hat im Garten des Hausbesitzers beim Heuharken geholfen. Fräulein B. sagt ihr, sie müsse Bezahlung dafür erhalten. Lucie läuft nun schnell zur Mama und erzählt es ihr. Diese sagt im Scherz: »Wenn du nicht einen Taler bekommst, dann nimm gar nichts!« L. eilt wieder in den Garten und bestellt es dem Fräulein. Dieses gibt ihr im Scherz einen Taler. Lucie glaubt aber, denselben redlich verdient zu haben, zeigt ihn überall herum und erzählt, wofür sie ihn bekommen habe. Als sie ihn abgeben soll, ist sie traurig und sagt: »Dann kann ich mir ja nicht kaufen, was ich brauche!« Schliefslich gibt sie sich aber gern zufrieden, als sie an Stelle des Talers ein Stück Kuchen erhält.

**11 Monate**: L. hat den sehnlichen Wunsch, dem sie oft Ausdruck gibt, sich als Kindermädchen bei ihrer $1^1/_2$jährigen Cousine Erika zu vermieten.

Es wird ihr, mehr im Spiele als im Ernste, einigemal je ein Buchstabe vorgeschrieben. Sie schreibt ohne besondere Mühe nach: e, i, ei. Einmal schreibt sie das i von rechts nach links. Sie findet diese Buchstaben auch in der Fibel auf.

Vorstellungen reproduzieren einander in derselben Reihenfolge, wie sie entstanden sind. Zwei ihr verwandte Schwestern, Emma und Sophie, nennt sie fast nie einzeln, sondern fast immer zusammen und zwar in der angegebenen Reihenfolge. (Schlufs folgt.)

---

## 2. Über die Verwertung der Gehörreste bei Taubstummen.

Von Rud. Brohmer, Taubstummenlehrer, Weifsenfels a./S.

Wenn wir an die Insassen einer Taubstummenanstalt denken, so dürfen wir durchaus nicht annehmen, dafs die gesamte Zahl derselben vollständig taub sei. Durchaus nicht! Manche von ihnen sind nur in solchem Grade taub, dafs es ihnen unmöglich war, die Sprache auf dem gewöhnlichen Wege zu erlernen. Diese Tatsache hat man schon längst erkannt und die Taubstummen nach dem Grade ihrer restlichen Hörfähigkeit in verschiedene Gruppen geordnet.

So unterscheidet der französische Arzt Itard in seinem Werke »Die Krankheiten des Ohres und des Gehöres«, das im Jahre 1822 erschien, folgende Grade der Taubheit:

1. Hören der Rede mit Modulationen, ausdrückend Verwunderung, Schmerz, Mitleid, Freude etc. und rechnet, dafs etwa der 40. Teil (2,5 %) aller Taubstummen dieser Gruppe angehören.

2. Hören der Stimme. Darunter versteht er hauptsächlich die Perzeption der Vokale und weniger Konsonanten. Er gibt an, dafs etwa der 30. Teil (3,3 %) der Taubstummen in diesem Grade mit Gehör begabt sind.

3. Hören der Töne. Dabei versteht er die Perzeption der mit besonderer Stärke und Dauer hervorgebrachten Vokale. Dieser Gruppe teilt er ungefähr den 24. Teil der Taubstummen zu (4,2 %).

4. Hören des Lärmes, Donners, Gewehrfeuers, Pochens. Die Zahl solcher Taubstummen schätzt er auf $^2/_5$ aller Taubstummen (40 %).

5. Vollkommene Taubheit. Diese Gruppe umfafst etwas mehr als die Hälfte aller Taubstummen (50 %).

Schmalz fafst die drei ersten Grade, wie sie Itard angegeben, zusammen und nimmt drei Grade der Taubheit an: 1. Hören der Stimme (10 %). 2. Hören des Lärmes (50 %). 3. Gänzliche Taubheit (40 %).

Hartmann, ein Berliner Ohrenarzt, unterscheidet: 1. Vollständige Taubheit. 2. Schallgehör. 3. Vokalgehör. 4. Wortgehör.

Gemeinhin hat man in Taubstummenlehrerkreisen schon seit langer Zeit von eigentlichen (völlig tauben) und uneigentlichen (mit Gehörresten begabten) Taubstummen gesprochen.

Was die Klassifikation der Taubstummen durch die erwähnten Ärzte angeht, so mufs man ihr nach dem heutigen Stande der Wissenschaft Ungenauigkeit nachreden, die aber darin begründet ist, dafs jenen Männern die rechte wissenschaftliche Grundlage, sowie auch die rechten Mittel bei ihren Untersuchungen fehlten. Ferner ermangeln die obigen Einteilungen der Allgemeingültigkeit, weil immer nur eine beschränkte Zahl Taubstummer denjenigen Untersuchungen unterlag, von welchen sie abgeleitet wurden.

In unsern Tagen ist nicht nur eine genügende wissenschaftliche Grundlage vorhanden, sondern man verfügt auch über die zu Untersuchungen der Gehörsorgane nötigen Hilfsmittel.

Das Verdienst, uns das eigentliche Gehörsorgan kennen gelehrt zu haben, gebührt bekanntlich dem berühmten Forscher Hermann von Helmholtz. Er hat durch exakte Forschung gezeigt, dafs das eigentliche Organ des Hörens, die Endausbreitungen des Gehörnerven, im Schneckengange zu finden sind. Anfänglich sah er die sogen. Cortischen Fasern als das eigentliche Gehörsorgan an. Der Umstand aber, dafs bei Vögeln und Amphibien diese Gebilde fehlen, machte seine Annahme hinfällig. Nunmehr schrieb er den Fasern der Grundmembran diese Funktion zu. Die Grundmembran bildet nach der Paukentreppe der Schnecke hin den Abschlufs für den Schneckengang und ist eine aus starken Querfasern, die nur lose verbunden sind, bestehende Haut, die nach ihrem Ende zu immer breiter wird und zuletzt die zwölffache Breite hat als zu Anfang. Die einzelnen Fasern dieser Membran werden durch entsprechende Schwingungen, die von akustischen Erscheinungen aufserhalb des Ohres herrühren und die durch Trommelfell, Gehörknöchelchen, ovales Fensterchen dem Hörwasser im Innern der Schnecke zugeleitet werden, in Erregung, in Schwingungen versetzt. Die Fasern der Grundmembran sind also ein

Apparat zum Mitschwingen, ja Mittönen, und wir können sie getrost mit den Saiten eines Klaviers vergleichen, von denen auch die entsprechende Saite mittönt, wenn wir einen bestimmten Ton z. B. hinein singen. Und um den Vergleich weiter zu spinnen, sei erwähnt, dafs man die Cortischen Fasern als Dämpfer ansieht, welche ein Nachschwingen verhindern. — Wenn man sich nun vergegenwärtigt, dafs die Fasern am Grunde der Schnecke am kürzesten und am Gipfel derselben am längsten sind, so gelangt man — nach der Analogie der in der Akustik vorkommenden Erscheinungen — zu der Annahme, dafs hohe Töne am Grunde der Schnecke, dagegen tiefe Töne am Gipfel derselben Erregung verursachen. Eben dieses hat auch die Wissenschaft durch Sektionen und notwendigerweise denselben vorangegangene Beobachtungen als zutreffend erwiesen und gleichzeitig dadurch eine Stütze für die Helmholtzsche Theorie geboten.

Wenn nun ein menschliches Hörorgan eine unverletzte Grundmembran besitzt — und natürlich auch der Nerven-Apparat normal ist —, so ist es im stande, die gesamte kontinuierliche Tonreihe, zu deren Perzeption das menschliche Organ überhaupt fähig ist, zu vernehmen. Ist der Gipfel der Grundmembran durch Eiterungen zerstört, so können tiefe Töne nicht perzipiert werden; ist der Anfang der Grundmembran nicht mehr vorhanden, so werden hohe Töne nicht mehr wahrgenommen. Es ist überhaupt klar, dafs gewisse Töne und Tonreihen nur dann perzipiert werden, wenn die entsprechenden Stellen bei völligem Intaktsein der übrigen Teile der akustischen Nervenleitung erhalten geblieben sind. Die Frage, ob nicht in erster Linie Defekte des Zuleitungsapparates (äufseres und mittleres Ohr) den Verlust des Gehörs bedingen, ist von untergeordneter Bedeutung. In den meisten dieser Fälle wird das Hören nur beeinträchtigt, aber nicht vollständig gehemmt. Die Fälle, bei denen der Zuleitungsapparat derart zerstört ist, dafs trotz des Intaktseins der Schnecke und abgesehen von der Zuleitung der Schallschwingungen durch die Knochen des Kopfes absolut nichts gehört wird, sind äufserst vereinzelt. —

Eingangs wurde gesagt, dafs früher die Mittel gefehlt haben, deren man zu gründlicher Untersuchung von Gehörsorganen benötigt ist. Jetzt besitzt man sie. Professor Bezold-München hat eine kontinuierliche Tonreihe hergestellt, die derjenigen entspricht, welche das normale menschliche Ohr zu perzipieren überhaupt im stande ist. Er bedient sich mehrerer Stimmgabeln mit Laufgewichten, zweier kleinen Orgelpfeifen und des sogenannten Galtonpfeifchens. Das Instrumentarium setzt sich in folgender Weise zusammen:

Für die Strecke $C_2$ — $a^2$ sind Stimmgabeln vorhanden; jede derselben dient zur Erzeugung von Tönen im Bereiche von einer Quinte bis Sexte.

Die Tonreihe von $a^2$ bis zur unteren Grenze des Galtonpfeifchens wird mittels zweier gedackten Orgelpfeifen von verschiedener Gröfse und mit verschiebbarem Stempel erzeugt.

Zur Hervorbringung der übrigen Töne — im ganzen kann eine Tonreihe von 11 Oktaven zur Darstellung gebracht werden — wird das Galtonpfeifchen benutzt.

Diese Vorrichtung ermöglicht es dem Ohrenarzte, die einzelnen Gehörsorgane auf ihre Hörfähigkeit hin gründlich zu untersuchen.

Solche Untersuchungen sind an Taubstummen zuerst von Bezold im Jahre 1893, in jüngerer Zeit auch noch von anderen Otologen vorgenommen worden.

Professor Bezold untersuchte 79 Kinder der Münchener Taubstummen-Anstalt oder 158 Gehörsorgane. Von diesen waren

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. unbestimmbar . . . . . | 2 | Organe | = 1,3 % |
| 2. total taub . . . . . . . | 48 | „ | = 30,4 % |
| 3. mit Gehörresten behaftet . . | 108 | „ | = 68,4 % |

Bei den unter 3 angeführten Organen waren natürlich die Reste sehr verschieden. Bezold bildete hierbei 6 Gruppen.

1. Er fand Organe, welche mehrere vereinzelt liegende Stellen der Skala perzipierten. Bei diesen Organen waren also einige Stellen der Grundmembran erhalten geblieben. Diese Stellen nennt er Inseln, Hörinseln, die er in folgender Weise darstellt.



2. Es gab Organe, die vom Anfang der Skala an perzipierten, dann aber mehrere Töne nicht vernahmen; hierauf wurde wieder ein Teil der Skala gehört, darnach wieder ein Stück ausgelassen. Es fanden sich Lücken, Hörlücken vor. Darstellung:



3. An gewissen Organen war nur ein Defekt am oberen Ende der Skala.



4. An andern Organen zeigte sich ein Defekt sowohl am oberen, als auch am unteren Ende der Skala.



5. Andere Organe zeigten einen Defekt am unteren Ende der Skala und zwar

a) über 4 Oktaven hinaus,
b) unter 4 Oktaven.

Auf diese Weise ist es möglich, ein getreues Abbild von der restlichen Hörfähigkeit der Gehörsorgane taubstummer Kinder zu erlangen.

Die Ergebnisse dieser genauen Prüfungen haben nun nicht nur für den Ohrenarzt, sondern auch besonders für denjenigen weittragendes Interesse, der die restliche Hörfähigkeit zur Perzeption unserer Lautsprache verwenden will. Um recht zu erkennen, wie die Gehörreste in beregter Hinsicht benutzt werden können, müssen wir noch einmal auf Ergebnissen der Forschung des genialen Helmholtz fufsen.

Wir wissen, dafs ein Gebiet seiner Forschung die Zerlegung von Klängen in ihre Teiltöne war und dafs er sich bei jener Zerlegung der von ihm erfundenen Resonatoren bediente, von denen jeder einzelne auf einen ganz bestimmten Ton abgestimmt war. — Unsere Vokale sind ebenfalls Klänge, die er in den Bereich seiner Untersuchungen zog, deren Teiltöne er ermittelte. Den Eigenton der einzelnen Vokale, d. i. den eigentlich charakteristischen Ton setzte er in folgender Weise fest:

| u | o | a | e | i |
|---|---|---|---|---|
| f | $b^1$ | $b^2$ | $b^3$ & $f^1$ | $d^4$ & f |

Von den Konsonanten hat man gleicherweise die Eigentöne festgestellt. Zwar sind die Angaben der einzelnen Forscher schwankend, doch darf uns das bei vorliegendem Gegenstande nicht beirren.

Die Wissenschaft sagt nun, dafs ein Ohr einen gewissen Laut perzipieren mufs, wenn es den Eigenton des betreffenden Lautes perzipiert. Ferner hat die Wissenschaft festgestellt, dafs zur Perzeption der Sprache im äufsersten Falle nur die Perzeption der Stelle in der Skala vom $b^1$ bis inkl. $g^2$ nötig ist.

Stellt nun die ohrenärztliche Untersuchung fest, dafs jene Stelle der Skala perzipiert wird, so erweist sich vorderhand das betr. Individuum zum Hören der Sprache, zur Vornahme von systematischen Hörübungen als geeignet.

Man könnte fragen: Wozu ist denn diese umständliche Untersuchung nötig? und sagen: Man spreche doch einfach ins Ohr der Kinder, so wird man durch den Erfolg schon erkennen, wie grofs die Gehörreste sind. Gewifs ist es angängig, von einer Untersuchung mittels der kontinuierlichen Tonreihe abzusehen und blind darauf los zu experimentieren, indem man durch längere Versuche und Übungen, bei denen man sich der Lautsprache bedient, schliefslich fesstellen kann, was die betreffenden mit Gehörresten behafteten Taubstummen noch hören und was sie nicht vernehmen. Diese Art wäre aber doch der andern gegenüber, welcher die ohrenärztliche Untersuchung vorangeht, entschieden als ein Umweg zu bezeichnen, auf dem man sich unnützer Mühen unterzieht und später zum Ziele kommt.

Noch näher als jene Frage liegt diese: Warum hat denn jedes taubstumme Kind, welches die zum Hören der Sprache notwendigen Gehörreste besitzt, nicht wenigstens annähernd wie normale Kinder in der Familie die Lautsprache erlernt? Das kommt daher, dafs sein Gehör eben nicht normal war und dafs die Umgebung des Kindes diesem Umstande nicht Rechnung getragen hat und auch nicht tragen konnte, nachdem sie den Mangel des Gehörs nach ihrem Laienurteil erkannt hatte. Zudem war durch die Zerstörung des eigentlichen Gehörsorganes durch Verkalkungen etc. auch die Empfindlichkeit desselben beeinträchtigt worden, so dafs die Sprache der Umgebung, wenn sie überhaupt sein Ohr traf in der Seele des Kindes nicht derart klare Lautbilder schuf, dafs sich ein sensorisches, viel weniger ein motorisches Lautbildzentrum hätte bilden können. So konnnte das betreffende Kind also die Lautsprache nicht erlernen.

Es wäre auch ein grofser Irrtum, wollte man annehmen, dafs mit den nötigen Gehörresten begabte Taubstumme sogleich unsere Sprache verstehen und reden könnten, wenn man ihrem Gebrechen nur insofern Rechnung trägt, dafs man mit kräftigerer Stimme und in gröfserer Nähe des Ohres als gewöhnlich zu ihnen spricht. Solch einem Taubstummen

ergeht es etwa wie es Kaspar Hauser erging, der — aus der Dunkelheit, in welcher er von Lebensanfang gewesen war, hervorgezogen und ans Licht gebracht — eine schöne blumige Wiese als buntbekleckste Fläche bezeichnete. Wie dieser nicht die optischen Eindrücke analysieren konnte, so gelingt auch jenem Taubstummen die Analyse der akustischen Eindrücke nicht. Das Ohr ist in diesem Falle gar nicht perzeptionsbereit, wenngleich es schon als perzeptionsfähig bezeichnet werden konnte. Der Betreffende mufs es erst lernen, seine Aufmerksamkeit auf die akustischen Eindrücke zu richten, da ihm dieses Sinnesorgan bisher gar nicht oder doch nur in sehr geringem Mafse dienstbar war. Er kann auch — ungeübt — gar nicht angeben, welchen Laut, welche Silbe, welches Wort er gehört hat; hat sich doch bei ihm noch nicht einmal ein akustisches Sensorium gebildet. Ein akustisches Motorium hat sich gleichfalls noch nicht gebildet, und noch ferner liegt die Möglichkeit, dafs sich mit den empfangenen akustischen Eindrücken ein Sinn, ein Begriff verbinde, da die Nervenbahnen zum Direktorium hin noch nicht wegbar gemacht worden sind. Hierin liegt die Notwendigkeit begründet für die Vornahme von systematischen Hörübungen. Der Zweck derselben ist eben, jene Laut-, Silben- und Wortbildzentren zu bilden, nicht nur die sensorischen, sondern auch die motorischen, kurzum die akustische Nervenbahn gangbar zu machen. — Bei diesem Beginnen steht uns zum Glück eine Hilfe bereit. Durch den Taubstummen-Sprachunterricht, der sich bekanntlich auf das Gesicht (und auf das Gefühl) gründet, sind schon Laut-, Silben- und Wortbildzentren, natürlich innerhalb der optischen Nervenbahn gebildet worden. Mit denselben müssen die innerhalb der akustischen Nervenbahn neu zu bildenden Zentren durch Wegbarmachen der sie verbindenden Nervenbahnen verknüpft werden. Das geschieht dadurch, dafs man anfänglich die auf optischem Wege erlangten Vorstellungen durch Vorsprechen seitens des Lehrers und Absehen seitens des Kindes ins Bewufstsein ruft und nun die akustischen zum Bewufstsein bringt.

Auf Grund der Errungenschaften der medizinischen und physikalischen Wissenschaften und auf Grund physiologisch-psychologischer Erwägungen hat man nun besonders in deutschen Taubstummen-Anstalten Versuche gemacht, noch vorhandene Gehörreste der Schüler zu verwerten. Dies geschah teils nach vorangegangener ohrenärztlicher Untersuchung mittels der kontinuierlichen Tonreihe, teils ohne diese Grundlage. Was die Theorie aufgestellt hat, das haben die praktischen Versuche voll und ganz bestätigt. Aus eigener Erfahrung kann ich bezeugen, dafs entsprechende Übungen, vorgenommen mit solchen Kindern, welche mutmafslich noch Gehörreste besafsen, je nach dem Grade jener Reste Resultate gezeitigt haben, welche den Voraussetzungen, die man auf Grund der Theorie hegte, voll und ganz entsprachen.

Ein Knabe A, welcher einzelne ihm bekannte Worte hörte, ist durch die Übungen dahin gebracht worden, dafs er sämtliche Laute (Vokale und und Konsonanten) unserer Sprache hört und die Sprache soweit durchs Ohr vernimmt, dafs man mit ihm ohne viele Stockungen ein Unterrichtsgespräch führen kann und zwar in einer Entfernung des sprechenden

Mundes vom Ohr von $^1/_4$ bis $^1/_2$ m. Nur selten braucht ihm ein Wort silbenweise, noch seltener lautweise zu Gehör gebracht zu werden. — Ein Mädchen B hatte Vokalgehör und wurde durch Übung dahin gefördert, dafs es in seiner Hörfähigkeit dem eben erwähnten Knaben so nahe kommt, dafs es mit ihm gemeinsame Übung erfährt. — Zwei Knaben C und D hörten bei Beginn der Übungen a und u; jetzt hören sie — nahe am Ohr oder ins Hörrohr gesprochen — alle Vokale und die Konsonanten p (b) t (d) k (g) sch s f ch j l r (m) z. — Sind nun Wörter aus solchen Lauten gebildet, welche sie hören können, so werden diese von den Kindern meistens ohne weiteres gehört; enthalten aber gewisse Wörter Laute, welche die Kinder nicht wahrnehmen können, so kombinieren sie. Das ist leicht, wenn die Wörter ihrem Sprachschatze angehören, schwer, wenn sie ihnen völlig fremd sind; im letzeren Falle ist es ihnen zuweilen unmöglich, das betreffende Wort zu verstehen. Ein fünftes Kind, ein Knabe E, der bereits drei Jahre lang unterrichtet und für völlig taub gehalten worden war, wurde auf Veranlassung und Kosten seiner Eltern vom Ohrenarzte untersucht und als ein solcher Taubstummer bezeichnet, der mit Gehörresten begabt sei und infolgedessen mit Erfolg an Hörübungen teilnehmen könne, wenn auch seine Gehörreste gering seien. In der Tat erwies sich bald die Behauptung des Otologen als wahr, uud heute hört der Knabe alle Vokale und die Konsonanten l r sch k. In Bezug auf das Hören von Wörtern steht er den beiden letzterwähnten Knaben begreiflicherweise nach. Bemerkt sei noch, dafs die 4 zuerst bezeichneten Kinder alles von ihnen selbst Gesprochene hören, natürlich durch das Hörrohr. — Diese 5 Hörschüler gehören einer Klasse an, welche 10 Insassen besitzt. Um Irrtümer zu vermeiden, sei nach diesem Bericht noch bemerkt, dafs in physischer Hinsicht das Gehör dieser Kinder keine Erweiterung erfahren hat. Die Fähigkeit, das alles zu hören, besafsen sie schon, ehe jene Übungen angestellt wurden. Es ist nur die Fertigkeit zu hören gesteigert worden. Zu den erlangten Resultaten hat auch der übrige Unterricht zu einem grofsen Teile mit verholfen; macht man doch überhaupt die Erfahrung, dafs die betreffenden taubstummen Kinder nach Verlauf einiger Schuljahre auch ohne entsprechende Übungen mehr hören als zu Anfang der Schulzeit, weil ja durch den Sprachunterricht ihnen ein Sprachschatz verschafft wird, der ihnen durch seine apperzipierende Kraft das Kombinieren wesentlich erleichtert. —

Auf den ersten Blick erscheinen die gekennzeichneten Ergebnisse dieser Übungen als ein bedeutender Erfolg; man mufs sie auch als solchen bezeichnen, wenn man die Hörfähigkeit der Kinder vor und nach den Übungen in Vergleich stellt. Wer dagegen seine Erwartungen hinsichtlich der Erfolge jener Übungen zu hoch spannt und annimmt, Taubstumme sollten durch dieselben normal Hörende werden und die Taubstummheit könnte nunmehr gehoben werden, der befindet sich natürlich im Irrtume, der findet sich natürlich auch in seinen Erwartungen getäuscht, wenn er die oben näher bezeichneten Erfolge betrachtet. Er wird vielleicht fragen: Welchen praktischen Wert hat es denn, dafs Kinder in nur so geringer Entfernung etwas durchs Ohr vernehmen? Ist es denn wirkliches Hören,

wenn nur einige Laute gehört und die andern erraten werden? Stehen die aufgewandten Mühen und Anstrengungen mit den Erfolgen in einem Verhältnisse, welches die Vornahme solcher Übungen ratsam erscheinen läfst?

Beantworten wir diese Fragen in umgekehrter Folge!

Anstrengungen sind mit den Übungen verbunden; denn wenn auch eine Stimme mittlerer Stärke genügt, so verlangt doch das Sprechen bei den Übungen gröfseren Kraftaufwand als das Sprechen im gewöhnlichen Unterrichte. Jedoch sind die Anstrengungen nicht derart, dafs sie einem gesunden Körper schaden könnten. Dazu kommt, dafs auch die Stimmen der Hörschüler verwandt werden. Wer ein Herz für die Unglücklichen hat, wer ein Verständnis für den grofsen Wert solcher Übungen für Taubstummen hat, wer dazu — das soll nicht aufser acht gelassen werden — angemessener Entschädigung entgegensieht, der wird sich gern diesen Bemühungen unterwerfen.

Wenn die mit teilweisem Gehör behafteten Taubstummen nur einige Laute eines Wortes hören, die übrigen nicht vernehmen aber durch Kombination zu einem Verstehen des Wortes gelangen, so befinden sie sich in ähnlichen Verhältnissen wie Normalhörende, die aus gröfserer Entfernung etwas zu hören sich bemühen oder auch wie die Schwerhörigen. Tun sie etwas anderes als hören?

Sollten diese auf die Funktion ihres Gehörs verzichten? Sollte es der Taubstumme, dessen Gehör noch in gewissem Grade funktioniert? Gewifs nicht! Und darum hat der Taubstummen-Unterricht die Aufgabe, die Gehörreste in gebührender Weise zu berücksichtigen. Wird man bei dem Blinden-Unterrichte nicht auch vorhandene Reste von Sehkraft gern benutzen, vorausgesetzt, dafs dadurch den Gesichtsorganen nicht gröfserer Schaden droht? Wird jemand auf den Gebrauch seiner verkrüppelten Hand, wenn sie auch nur einen ganz geringen Fingerstumpf besäfse, ohne weiteres Verzicht leisten?

Der mit Gehörresten begabte Taubstumme steht wahrlich mit dem Schwerhörigen auf einer Stufe; nur ist der letztere insofern glücklicher daran, als er schon geübt ist, akustische Eindrücke zu deuten und als ihm ein auf normalem Wege erlangter gröfserer Sprachschatz eigen ist, der ihm das Kombinieren bedeutend erleichtert.

Es ist die Aufgabe der Hörübungen oder, wie man sich in neuester Zeit besser ausdrückt, des »Sprachergänzungsunterrichtes durchs Ohr«, den Taubstummen mehr und mehr in den Stand zu setzen, akustische Eindrücke deuten zu können und dabei seinen durch die optische Bahn erlangten Sprachschatz dienstbar zu machen. Die auf letzterem Wege erlangte Sprache soll, soweit es möglich ist, auch durchs Ohr aufgenommen werden. Die optischen und akustischen Wahrnehmungen sollen sich ergänzen. Beide — an sich nicht ganz vollkommen und deutlich — gleichen zwei verwischten Urkunden über eine und dieselbe Sache, welche, wie man hofft, sich ergänzen sollen. Letzteres ist natürlich um so mehr möglich, je weniger die akustischen Wahrnehmungen lückenhaft sind, je mehr der betreffende Taubstumme von der Sprache noch hört. —

Wenn selbst der Sprachschatz des betreffenden Schülers nicht erweitert werden könnte, so würde er doch befestigt werden; denn es würden eben seine Assoziationen vermehrt werden. Eine entschiedene Erweiterung erfährt aber die Sprache derjenigen Schüler, welche zu den »am besten hörenden Taubstummen« gezählt werden können; denn, da sie in Bezug auf ihre Hörfähigkeit dem Normalhörenden am nächsten stehen, nähert sich auch die Sprache nicht nur nach ihrem mechanischen, sondern besonders auch nach ihrem geistigen Teile infolge der Übungen derjenigen des Vollsinnigen. Mit solchen Schülern kann man sich auf dem Gebiete der Sprache viel freier bewegen und braucht man sich nicht nach der beschränkten »Taubstummensprache« zu richten. Im Sprachergänzungsunterrichte hört und lernt er viele Wörter und Wendungen, die ein Unterricht, der durchs Auge vermittelt wird, seinem ganzen Wesen entsprechend, unberücksichtigt lassen mufs. Ist das nicht in praktischer Hinsicht wertvoll?

Denken wir aber auch an Schüler, welche nur geringe Gehörreste besitzen, welche nur die Vokale hören lernen. Auch dieser Erfolg ist schon wertvoll, weil dann die Sprache volltönend, wohlklingend, natürlich werden mufs. Das ist um so mehr der Fall, wenn ein Schüler, sei es auch nur durchs Hörrohr, seine eignen Vokale hören lernt, weil dann erst die sensorisch-motorische akustische Nervenbahn in ihm geschlossen ist, und weil so das Ohr der Regulator für sein Sprechen sein kann, wie es dem natürlichen Verhältnisse entspricht. Wer wollte auch hiernach den praktischen Nutzen der Hörübungen in Zweifel ziehen?

Es sei noch bemerkt, dafs mit Gehörresten begabte Taubstumme durch Übung auch lernen auf andere akustische Erscheinungen als die Lautsprache ihre Aufmerksamkeit zu richten und sie zu vernehmen. Als Beispiel sei angeführt, dafs ein Knabe zu Beginn der Übungen das Läuten der Schulglocke nicht vernahm, es aber nach 4 Wochen 5 m weit hörte.

Die geschilderte Art der Verwertung der Gehörreste bei Taubstummen wird in den Taubstummen-Anstalten immer mehr Platz greifen. Schon fragt man sich in beteiligten Kreisen: Soll man für solch »hörende Taubstumme« besondere Klassen in den jetzigen Anstalten oder besondere Anstalten errichten? — Jedenfalls haben wir es mit einer ganz natürlichen Ergänzung des Taubstummen-Unterrichtes zu tun, welche jenen Unglücklichen nur zum Segen gereichen und der bisher geübten Methode nur dienen kann.

---

## 3. Ethische Anschauungen japanischer Mädchen.[1]

Interessante Untersuchungen aus Osaka (den japanischen »Times« entnommen).

Herr Shimizutani, der Leiter der höheren Mädchenschule zu Osaka, hat interessante Zusammenstellungen gemacht über die ethischen Anschauungen 12—16jähriger Schulmädchen. Es wurden eine Reihe von

[1]) Aus dem »Open Court« (Chicago) übersetzt von Anna Bock in Altenburg.

Fragen — im ganzen elf — aufgestellt, welche die Mädchen zu beantworten hatten und die etwa folgende Punkte betrafen: 1. die weiblichste Tugend und ihr Gegenteil, 2. das gröfste Verdienst der Frau und das Gegenteil, 3. die glücklichste und die unglücklichste Lage für eine Frau, 4. die für die Frau lobenswerteste und tadelnswerteste Tat u. dergl. mehr.

Auf die Erage, worin die weiblichste Tugend besteht, gaben die Mädchen des ersten Jahres und die des vierten, d. h. der abgehenden Klasse, folgende, in Prozenten angegebene Antworten:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Keuschheit . . . . . . . . . . . | 18,0 | 63,8 | 36,5 |
| Lebensart . . . . . . . . . . . | 32,0 | 16,7 | 21,0 |
| Gehorsam . . . . . . . . . . . | 9,0 | 7,6 | 17,0 |
| Wirtschaftlichkeit . . . . . . . . | 31,0 | 4,5 | 13,0 |
| Güte . . . . . . . . . . . . . | 1,6 | 1,4 | 2,9 |
| Verschiedenes oder unbekannt . . | 9,4 | 6,0 | 9,6 |

Als unweiblichste Tugenden wurden die nachstehenden bezeichnet:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Unkeuschheit . . . . . . . . . . | 15,5 | 48,5 | 25,2 |
| Eifersucht . . . . . . . . . . . | 17,2 | 23,5 | 24,6 |
| unziemliches Betragen . . . . . . | 25,4 | 10,3 | 15,2 |
| Dünkel . . . . . . . . . . . . | 5,7 | 10,3 | 10,0 |
| Schwatzhaftigkeit . . . . . . . . | 10,0 | 4,7 | 8,5 |
| Verschiedenes oder unbekannt . . | 37,2 | 23,7 | 16,5 |

Das gröfste Verdienst für das Wesen der Frau ergab folgende Zahlen:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Treue . . . . . . . . . . . . . | 42,6 | 51,5 | 41,0 |
| Sorgfalt . . . . . . . . . . . . | 7,5 | 31,2 | 22,5 |
| Güte . . . . . . . . . . . . . | 4,1 | 12,1 | 11,5 |
| Anmut . . . . . . . . . . . . | 13,1 | 1,5 | 6,6 |
| Haushalten . . . . . . . . . . . | 9,8 | 3,0 | 6,8 |
| Verschiedenes und unbekannt . . . | 22,9 | 31,2 | 31,1 |

Über den gröfsten Fehler einer Frau wurde folgendermafsen abgestimmt:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Eifersucht . . . . . . . . . . . | 16,4 | 28,8 | 22,1 |
| Engherzigkeit . . . . . . . . . . | 6,5 | 21,2 | 21,0 |
| körperliche Schwäche . . . . . . | 15,6 | 19,7 | 18,2 |
| Schwatzhaftigkeit . . . . . . . . | 10,4 | 9,1 | 7,6 |
| Verschiedenes und unbekannt . . . | 53,1 | 31,2 | 31,1 |

Die Frage, welcher Beruf der für die Frau geeignetste sei, ergab die nachstehenden Antworten:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Nähen | 50,0 | 12,2 | 36,6 |
| Haushalten | 18,9 | 40,9 | 34,8 |
| Krankenpflege | 4,1 | 24,2 | 11,4 |
| Kinderpflege | 5,7 | 10,6 | 5,3 |
| Verschiedenes und unbekannt | 41,3 | 14,1 | 12,1 |

Nach der Meinung der Osakaer Mädchen bedingen folgende Umstände das Glück der Frau:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Glückliches Familienleben | 13,9 | 45,5 | 28,7 |
| wissenschaftliche Bildung | 25,4 | 15,7 | 18,0 |
| glückliche Ehe | 18,9 | 4,5 | 11,0 |
| gute Kinder | 4,9 | 18,2 | 9,0 |
| hohes Alter der Eltern | 9,8 | 1,5 | 5,9 |
| Verschiedenes | 27,1 | 14,6 | 27,4 |

Die Frage nach der lobenswertesten Tat ergab folgende Resultate:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Liebe zum Herrscher und den Eltern | 32,8 | 36,4 | 36,6 |
| Vaterlandsliebe | 13,1 | 21,2 | 15,7 |
| Güte | 5,7 | 7,6 | 10,0 |
| Bescheidenheit | 12,3 | 3,0 | 8,0 |
| Wirken für allgemeine Wohlfahrt | 0,8 | 4,5 | 4,0 |
| Verschiedenes | 25,3 | 28,3 | 25,7 |

Endlich kommen wir auf religiöse Ideen, und in dieser Hinsicht geben die Mädchen interessante Antworten, zunächst in Bezug auf ihren Glauben:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Buddhismus | 56,0 | 25,0 | 44,5 |
| Sintoismus | 2,6 | 21,9 | 7,4 |
| Christentum | 2,6 | 9,4 | 6,5 |
| keine Religion | 2,6 | 11,0 | 8,0 |
| unbekannt | 36,2 | 32,7 | 33,6 |

Die Frage, was aus uns nach unserem Tode wird, führte folgende Antworten herbei:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Wir sterben mit dem Körper | 16,4 | 31,30 | 24,9 |
| wir kommen in den Himmel | 31,0 | 20,30 | 25,2 |
| wir machen eine Seelenwanderung durch | 13,8 | 9,41 | 3,8 |
| wir bleiben irgendwo | 16,4 | 21,90 | 19,8 |
| wir bleiben zu Hause oder auf dem Kirchhof | 12,1 | 1,60 | 6,7 |
| Verschiedenes | 10,3 | 34,49 | 9,6 |

Die letzte Frage war die: ist die Gottheit allmächtig? Die Antworten erfolgten in nachstehender Weise:

| | 1. Jahr | 4. Jahr | Durchschnitt von 4 Klassen |
|---|---|---|---|
| Allmächtig | 75,8 | 73,4 | 74,0 |
| nicht allmächtig | 16,4 | 25,0 | 20,8 |
| unbekannt | 7,8 | 1,6 | 5,2 |

Aus Vorstehendem kann man ersehen, wie fest die alte Idee von Liebe und Gehorsam noch in der Seele der japanischen Mädchen haftet.

## 4. Verein für Kinderforschung.

Einem dringenden Wunsche des Ortskomites in Halle wie auch verschiedener anderer Mitglieder des Vereins folgend, wird die diesjährige Versammlung nicht im August, sondern erst im Oktober gegen den Schlufs der Herbstferien in Halle abgehalten werden.

Die Tagesordnung wird später bekannt gegeben werden.

Nähere Auskunft erteilen die Herren Dr. med. Schmid-Monnard in Halle, Dr. med. Strohmayer in Jena und Lehrer Stukenberg in Jena-Sophienhöhe. Anmeldungen von Vorträgen nimmt der Unterzeichnete entgegen. Trüper.

## 5. Zur Nachricht.

Mit dem 1. Mai dieses Jahres wird der Unterzeichnete nach Elberfeld übersiedeln (Kurfürstenstrafse 26).

Die Fortsetzung des Hagenschen Reiseberichtes erfolgt in der nächsten Nummer. Ufer.

# C. Literatur.

**I. Krieg**, Prof. Dr., Lehrbuch der Pädagogik. Paderborn, Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh, 1900. 489 S.

In diesem Lehrbuch erörtert Universitätsprofessor Dr. Krieg u. a. auch in eingehender Weise die auf das Seelenleben der Kinder sich beziehenden Fragen. Der Herr Verfasser äufsert im Vorwort: »Die psychologischen Gesetze sind eingehender als manchem nötig scheinen mag, zur Erörterung gekommen, während zuweilen das Pädagogische und Praktische zurücktritt. Allein der Verfasser ist der Meinung, dafs derjenige, welcher die Gesetze des menschlichen Innenlebens, die Tätigkeiten in und zwischen den seelischen Kräften kennt, die praktischen Folgerungen oder die pädagogische Regel leichter abzuleiten versteht. Überhaupt war er bestrebt, von der Heerstrafse pädagogischer Gemeinplätze und Regeln, wie sie in vielen pädagogischen Werken sich breit machen, abzulenken und dafür den Gesetzen des Geistes nachzugehen, um einen festen, psychologischen Grund zu legen.« Krieg weist ferner mit Recht darauf hin, dafs man in der Theorie oft eine Unsumme von Regeln und Vorschriften aufstelle, statt dem Grundgesetze alles Erziehens nachzugehen. Dies treffe insbesondere auch dort häufig zu, wo es sich um die Besserung eines verkehrt erzogenen Kindes oder um die Ab-

schaffung von Fehlern und Unarten, um »Erkrankungen« oder sittliche Störungen handele. Der Erzieher müsse es hier verstehen, des Zöglings innerstes Wesen, das Gemüt zu berühren und zu bewegen.

Krieg zeichnet in § 96 seines Werkes die Gesetze und den Verlauf der natürlichen Entwicklung. Er unterscheidet nach dem Vorgange von Aristoteles ein Kindes-, Knaben- und Jünglingsalter. Diese drei Perioden werden nach ihren physischen und psychischen Bestimmtheiten genau beschrieben. Darauf wendet sich Krieg zur Darstellung der jedem Kinde eigentümlichen Bestimmtheit, der Individualität, sowie der mitbestimmenden Faktoren derselben, des Geschlechts, Temperaments, der leiblichen Konstitution, der ethischen Veranlagung und der Volksindividualität. Es verdient hervorgehoben zu werden, dafs Krieg auch die Einflüsse auf Leib und Seele vor der Geburt und im Kindesalter im einzelnen beleuchtet (§ 120). Überhaupt ist der Verfasser bemüht gewesen, die Bedeutung des leiblichen Lebens für das Seelenleben gebührend hervorzuheben. Er weist nachdrucksvoll darauf hin, dafs nur falsche spiritualistische und asketische Anschauungen die enge Wechselbeziehung zwischen Leib und Seele verkennen. Der Leib sei nicht nur die Wohnung der Seele, sondern kraft der engen Verbindung Organ und Träger derselben im vollsten Sinne. Die Erziehung habe demgemäfs dahin zu wirken, dafs der Leib nicht nur gesund, kräftig und gewandt werde, sondern sie habe ihm vielmehr auch Eigenschaften anzuerziehen, welche in das Gebiet des Sittlichen hinübergreifen: Anstand und Reinheit. Folgende Ansicht des Verfassers dürfte besonders in ernstliche Erwägung zu ziehen sein: »Die oft angepriesene, einseitige Turnerei ist von Schaden. Das übliche Turnen bietet sittliche Gefahren. Die jugendliche Unbefangenheit wird beeinträchtigt, Eitelkeit, Roheit, Frechheit, Überwuchern der Sinnlichkeit treten nicht selten zu Tage, so dafs die Spiele im Freien, namentlich auch Jugendspiele, wie sie in der Gegenwart vielfach gepflegt werden, für Geist und Körper vorzuziehen sind. Ganz zu verwerfen bei Kindern ist das Tanzen, das durch Spiele ersetzt werden mufs; vollends Kinderbälle sind eine feine Unzucht, ein Blofsstellen (Prostitution) von Leib und Seele. Das Mädchenturnen, wie es vielfach angepriesen und betrieben wird, ist erst recht eine Art feiner Prostitution« (S. 358).

In dem letzten Teil seines Werkes verbreitet sich Krieg sodann eingehend über die Erziehung der Seele (S. 364—476). Als scholastischer Aristoteliker gibt er — wie Gutberlet,[1]) Hagemann,[2]) Stöckl,[3]) Schneid[4]) — eine Analyse der Seelenkräfte, eine Beschreibung ihrer Wirkungsweise und im Anschlufs daran die Regeln für die Erziehung der Einzelkraft. Bei der Lektüre dieses Teiles dürfte es zu empfehlen sein, wenn man die psychologische Terminologie Kriegs im Lichte von Prof. Dr. Joh. Rehmkes neuestem Werk »Die Seele des Menschen«[5]) kritisch betrachtete. Für die scholastische Terminologie, die uns nicht sonderlich anmutet, werden wir reichlich entschädigt durch die Fülle feinsinniger Beobachtungen über das Seelenleben des Kindes und die praktischen Anweisungen, welche damit verknüpft werden.

Herborn. Hermann Grünewald.

---

[1]) Lehrbuch der Philosophie. III. Bd. Die Psychologie. 2. Aufl. Münster, 1890.

[2]) Psychologie. 4. Aufl. Freiburg i. B., 1889.

[3]) Lehrbuch der Philosophie. 6. Aufl. I. Bd. Mainz, 1887.

[4]) Psychologie im Geiste des heil. Thomas von Aquin. Paderborn, 1892.

[5]) Aus Natur u. Geisteswelt. 36. Bändchen. Leipzig, 1902.

**2. Veeh, L.**, Die Pädagogik des Pessimismus. Leipzig, Verlag von Hermann Haacke, 1900. 46 S.

L. Veeh vesucht in diesem Schriftchen die Resultate der Spekulation Ed. v. Hartmanns auf die Pädagogik anzuwenden. Der 1. Teil handelt von der pessimistischen Weltanschauung, der 2. von der Pädagogik des Pessimismus. Allen Erscheinungen liegt hiernach das »All-Eine Unbewufste« zu Grunde, das als unpersönlicher Geist zu denken ist. Wille und Vorstellung sind in demselben in untrennbarer Einheit vorhanden. Der Mensch ist eine Erscheinung des Absoluten. Den beiden Attributen des Absoluten entsprechen die beiden Grundfunktionen des menschlichen Geistes: Wollen und Vorstellen. Lust ist erfüllter, Unlust nicht erfüllter Wille. Der Angriffspunkt der Erziehung im Individuum liegt im Bewufstsein, welches unter dem Zusammenwirken der Materie und des unbewufsten Geistes entsteht. Die treibenden Momente in dem Menschen sind das in der Entwicklung begriffene Weltwesen, wovon er ein Teil ist, die Vererbung und Zuchtwahl; als äufserer Faktor wirkt der Kampf ums Dasein. Dies sind die Faktoren der Bewufstseinssteigerung, in welcher Veeh auch das Ziel der Erziehung erblickt. Mit der Steigerung des Bewufstseins wächst nämlich die Einsicht in die Aussichtslosigkeit alles Strebens, wodurch es möglich ist, dafs die universelle Erlösung zu stande kommt. Dem Strahlenbündel von Kräften, die dem Unbewufsten entstammen und auf einen Komplex von Atomen gerichtet sind, fällt die Hauptrolle in der Erziehung des Menschengeschlechts zu, und es wäre eine Überhebung der Pädagogik, wenn sie sich anmafste, durch bewufste Einwirkung auf den Zögling diesen Faktor ersetzen zu wollen (Rationalismus). Auf der andern Seite mufs freilich daran festgehalten werden, dafs die Erziehung nicht alles von dem immanenten Entwicklungsprinzip erwarten darf (Pietismus), sondern dafs sie selbst auch mit Hand anlegen mufs, dafs immer mehr Reize ihren Weg ins Bewufstsein finden, damit die Reaktionen des Unbewufsten sich vermehren und der Geist immer mehr zu sich selber komme. Veeh macht darauf aufmerksam, dafs der Begriff der Erziehung, blofs unter dem Gesichtspunkt der bewufsten Einwirkung gereifter Persönlichkeiten auf unreife betrachtet, zu eng gefafst sei. Die Macht der sogenannten unkontrollierbaren Miterzieher, der äufseren Einflüsse, Verhältnisse, Klimata, Konstitution. Gesundheit, Schicksal, Lebensführungen stellen gewifs wichtige Faktoren in der Erziehung des Einzelnen dar; ja sie machen oft das planmäfsige Einwirken der Erzieher erfolglos.[1]) Veeh vertritt den Determinismus. Die Willensentscheidungen kommen auch im Kinde in der Weise zu stande, dafs sie von dem »All-Einen Unbewufsten« determiniert werden und dafs sie auf der andern Seite durch die Motive, welche von aufsen herantreten, zwar nicht determiniert, aber modifiziert werden können, indem sie von dem Bewufstsein erfafst, verarbeitet, ungebeugt werden und dann in der Resultante der gleichzeitigen Begehrungen, d. h. dem Wollen nach aufsen zurückstrahlen. Dem Erzieher fällt die Aufgabe zu, die geeigneten Motive an den Zögling heranzubringen, damit seine Begehrungen, aus denen sein Wollen resultiert, dem Sinne der sittlichen Weltordnung gemäfs seien und sein Charakter eine Bereicherung und Vertiefung erhalte. Auch soll sie ihm u. a. noch den Sinn für den Zusammenhang der Welt mit seinem Urgrunde öffnen.

Vorstehender kurzer Auszug dürfte genügen, um über die Anschauungen des

---

[1]) cfr. hierzu: Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin, 1835. § 4. Die drei Erzieher des Menschen.

modernen Pessimismus, soweit sie sich auf die psychologische Pädagogik beziehen, genügend zu orientieren. Ob aber die pessimistische Weltanschauung »mit dem Schwerte des Geistes, das durch die unerbittliche Logik der Tatsachen geschärft wird« — wie der Verfasser optimistisch im Vorwort äufsert — »die Welt erobern wird«, will mir doch sehr fraglich erscheinen. Wer das Leben unter dem Gesichtspunkte einer Verwirklichung von Werten zu betrachten gelernt hat, wird der pessimistischen Anschauung nur ablehnend gegenüber stehen. Goethe sagte einmal bezeichnend:

»Mir will das kranke Zeug nicht munden;
Autoren sollten erst gesunden!«

Herborn. Hermann Grünewald.

**3. Grósz**, Über Alkoholismus im Kindesalter. Archiv für Kinderheilkunde, 34. Band, 1. u. 2. Heft.

Verfasser, Direktor des Adèle Bródy-Kinderhospitals in Budapest, bespricht zuerst die akute Alkoholvergiftung bei Kindern, die sich bei der gröfseren Reizbarkeit des kindlichen Nervensystems in einer viel intensiveren Weise als bei Erwachsenen, oftmals unter Krämpfen, zu erkennen gibt, und behandelt danach die krankhaften Veränderungen, die durch den längere Zeit fortgesetzten Genufs von Spirituosen im kindlichen Organismus hervorgerufen werden. Die Verabreichung von Alkohol in kleinen Dosen wirkt belebend auf das Nervensystem des Kindes, doch ist diese Wirkung nur eine scheinbare, denn auf die Reizung folgt alsbald das Stadium der Lähmung. Sehr häufig sind die Fälle, in welchen die Eltern, von der falschen Ansicht ausgehend, dafs »der Alkohol den Organismus stärkt«, ihren Kindern, und zwar vom Säuglingsalter angefangen bis hinauf zur Pubertät, täglich 2 bis 5 g und auch mehr Cognac, Tokayer u. s. w. in konzentrierter oder auch in verdünnter Form verabreichen. In solchen Fällen ist durch die Reizung der Magenschleimhaut eine Dyspepsie (Verdauungsstörung) meist beständig, und dieselbe kann zum Ausgangspunkt eines schweren Magendarmkatarrhs werden. Auch der durch längere Zeit geübte regelmäfsige Genufs von Bier und leichten Weinen, selbst in verdünnter Form, kann ähnliche Zustände hervorrufen. Dieser Mifsbrauch findet sich bei Armen und Reichen, und selbst Mütter, die zu den gebildetsten Kreisen gehören, geben ihren Kindern bei den geringsten Verdauungsstörungen Cognac oder schweren alten Wein, oft mehrmals des Tages, Wochen, ja Monate lang. Sehr häufig trifft man blutarme Kinder, die fortwährend an Verdauungsstörungen leiden und dabei regelmäfsig geistige Getränke in relativ grofsen Mengen erhalten. Es ist offenkundig, dafs die in diesen Fällen vorhandenen Verdauungsstörungen infolge des Genusses der Alkoholica noch gesteigert werden. — Von schwereren Störungen konnte der Verfasser eine Anzahl von Erkrankungen an Leberverhärtung, Epilepsie und Chorea (Veitstanz) bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren auf Alkoholmifsbrauch zurückführen. Auch als Ursache für die Nervosität spielt der Alkohol eine grofse Rolle.

Die Trunksucht der Eltern wird den Kindern nicht nur gefährlich durch die höhere Sterblichkeit und die häufig konstatierte physische und psychische Entartung der Kinder, sondern auch dadurch verhängnisvoll, dafs der Alkoholismus als solcher erblich sein kann, auch wenn die Kinder schon frühzeitig der vernachlässigten Erziehung und dem schlechten Beispiele der Eltern entzogen werden.

Als Medikament verwendet der Verfasser den Alkohol im Kindesalter nur noch bei Fällen von raschem Kräfteverfall und plötzlich auftretender Herzschwäche,

z. B. bei akuten Infektionskrankheiten (Diphtherie, Scharlach, Masern, Typhus), gröfseren Blutverlusten u. s. w., wo der Alkohol von lebensrettender Wirkung sein kann; doch dürfen die Spirituosen bei diesen Fällen nur in ganz genau vom Arzte bemessenen Dosen verabreicht und muss der Gebrauch des Alkohols mit der Wiederherstellung des Kindes auch sofort eingestellt werden.

Hannover. Dr. med. Spanier.

**4. Silberstein,** Ein Fall von Suggestionsneurose. Wiener klinische Rundschau, 1902, No. 38.

In dem interessanten Falle des Verfassers war ein 7jähriger, willensschwacher, mit leichter Chorea behafteter, aber sonst geistig normaler Knabe durch ein wahrscheinlich mit »moral insanity« behaftetes Dienstmädchen suggestiv beeinflufst worden, die Schuld für alle Handlungen des letzteren auf sich zu nehmen. Er ertrug alle über ihn als den vermeintlich Schuldigen verhängten Strafen. Nach Entfernung des Mädchens aus dem Hause hörte der Spuk auf; der Junge erschien vollständig gesund und geistig normal; vermutlich ist auch die Chorea auf die psychische Einwirkung zurückzuführen.

Hannover. Dr. med. Spanier.

**5. Keller, Helen,** The Story of my Life. Ladies' Home Journal. Philadelphia, 1902.[1])

»In der Geschichte meines Lebens, die ich hier den Lesern des Ladies' home journal darbiete, habe ich zu zeigen versucht, dafs man über Widerwärtigkeiten so weit hinwegkommen kann, dafs sie Wohltaten werden.« Mit diesen Worten beginnt die taubblinde Helene Keller ihre Lebensgeschichte, zu deren Aufzeichnung sie von ihren Freunden gedrängt wurde. Seitens des Verlegers ist diese in der vornehmsten Weise ausgestattet, und alle die prachtvollen Cliches, die auf seine Kosten angefertigt sind, werden Eigentum von Helene Keller, damit die noch in diesem Jahre in Buchform gleichzeitig in deutscher, englischer, französischer und italienischer Sprache erscheinenden Ausgaben gleichfalls ein Feierkleid tragen. Ich möchte hier nur zum Lesen des Werkes anregen und beschränke mich deshalb darauf, die Überschriften einiger Teile zu geben: »Die lange Nacht.« »Licht! Gib mir Licht! war der wortlose Ruf meiner Seele.« »Der Morgen naht.« »Ich bin ebenso glücklich, wie ihr es seid«.

Und das Schlufswort: »Ich durchlebe dasselbe Leben, wie ihr, und ich bin ebenso glücklich, wie ihr es seid. Die äufseren Umstände unsers Lebens sind nur die Schale. Mein Leben ist von Liebe durchdrungen, wie die Wolke vom Licht. Taubheit ist ein Schutz vor Zudringlichkeiten und die Blindheit läfst uns vergessen, was in der Welt häfslich und aufregend ist. Inmitten des Unangenehmen bewege ich mich wie jemand, der eine unsichtbarmachende Kappe trägt . . . Ich versuche das Licht in den Augen anderer Menschen zu meiner Sonne zu machen, die Musik, die in anderer Ohren klingt, zu meiner Symphonie, das Lächeln anderer Lippen zu meinem Glücke.«

Emden. O. Danger.

[1]) Wertvoll sind auch die folgenden Nummern von »The Ladies' Home Journal.« Sie enthalten einen Aufsatz von dem früheren Lehrer der Harvard Universität, John Albert Macy, »Helen Keller as she really is.«

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Die Kinderfehler.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung

## der pädagogischen Pathologie.

Im Verein mit

Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch u. Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer

herausgegeben

von

Institutsdirektor J. Trüper und Rektor Chr. Ufer.

**Achter Jahrgang.**
Viertes Heft.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1903

Preis des Jahrgangs (6 Hefte von je 3 Bogen)
4 M.

**Heft IV.** Ausgegeben am 19. Juni 1903.

# Inhalt.

**☞ Die im ersten Teile dieser Zeitschrift enthaltenen Aufsätze verbleiben Eigentum der Verlagshandlung. ☜**



Abhandlungen sind zu senden an Institutsdirektor **J. Trüper**, Sophienhöhe bei Jena, Mitteilungen und Buchbesprechungen an Rektor **Chr. Ufer** in Altenburg S.-A.

## A. Abhandlungen.

### 1. Über Schülerbefähigung.

Von

**Karl Baldrian,** Hauptlehrer a/d. n. ö. Landes-Taubstummenanstalt in Wien (XIX).

**Vorbemerkung der Schriftleitung.**

Der nachstehende Aufsatz behandelt eine weitgreifende Frage. Für die landläufige Schulpraxis an höheren wie niederen Schulen, die immer wieder zum Schema F drängt, und für das davon abhängige didaktische Denken werden es neue Gedanken sein. Aber es dürfte nicht überflüssig sein, darauf hinzuweisen, dafs Dörpfeld, dessen Denkmal Ende Juli in Barmen eingeweiht werden soll, bis zum letzten Atemzuge gekämpft hat gegen diese oberflächliche didaktische Ansicht, die das gedächtnismäfsige Wortwissen für geistige Befähigung ausgibt. Ich verweise u. a. auf seine Schriften: »Denken und Gedächtnis« und »Wider den didaktischen Materialismus«.[1]) Auch für die Behandlung der »Schwachen« hat er eine vortreffliche aber trotz meiner früheren Hinweise an diesem Orte wenig beachtete Anweisung gegeben.[2])

Auch ich habe wiederholt und bei jeder Gelegenheit auf die einseitige Beurteilung der Schüler und auf deren Folgen hingewiesen, sowohl an diesem Orte wie in meinen »Psychologischen Minderwertigkeiten im Kindesalter (1893 vergriffen) wie in den »Anfängen abnormer Erscheinungen im kindlichen Seelen-

---

[1]) Gesammelte Schriften. Gütersloh, C. Bertelsmann. Bd. I u. II.

[2]) Vergl. Anna Carnap, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Aus seinem Leben und Wirken. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1903. 2. Aufl. S. 148—152.

leben« (Altenburg, Oskar Bonde, 1902) und in den drei Abhandlungen über »Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit« (Gütersloh, 1900).

Aber ehe der Bann der Zeugnisdidaktik durchbrochen ist, wird noch wohl viel Wasser bergab fliefsen müssen. Es tut demnach immer aufs neue not, diese falsche Beurteilung der Kinder aufzudecken.

Herr Baldrian hat nun die Konsequenzen für die Taubstummenanstalt gezogen. Es wäre sehr zu wünschen, dafs die Kollegen an niederen wie an höheren Schulen ähnliche Nutzanwendungen vom A B C der Psychologie des Kindes machten. Der heranwachsenden Jugend würde dadurch eine aufserordentliche Wohltat erwiesen. Ich sage das aus Erfahrung. Unser Erziehungsheim ist eine einfache Anwendung dieser Überlegung. Eine Reihe von Knaben, die durch jene Praxis mit und ohne »Repetieren« auf den höheren Schulen leiblich wie seelisch zu Grunde zu gehen drohten, erholten sich bei unserer Methode derart, dafs sie ihre Bildungsziele, voll und vor allem auch mit der nötigen Lernfreude bei der Rückkehr auf die öffentliche Schule erreichten.

Ein Beispiel entgegengesetzter Art ist die Praxis der Hilfsschulorganisatoren, ein Kind erst zwei Jahre in der untersten Volksschulklasse sitzen und seelisch verkommen zu lassen, ehe man zu erkennen vermag oder erkennen will, dafs es geistesschwach ist und einer besonderen Fürsorge bedarf durch Aufnahme in die Hilfsschule. Beim Erscheinen des Schriftchens von Dr. Brandenburg (Zur Fürsorge für die Schwachsinnigen. Bielefeld, R. Helmich, 1890) habe ich bereits zum ersten Male auf diese Unbegreiflichkeit hingewiesen. Seitdem haben aber manche Regierungen ein Schema F daraus gemacht und einfach verordnet: nachdem ein Kind zwei Jahre die unterste Klasse einer Volksschule besucht hat und noch nicht versetzungsreif geworden ist, darf es in der Hilfsschule Aufnahme finden. Das ist keine Fürsorge für das Kind; das ist eine Nachsorge. In den zwei Jahren hätte manches Kind schulreif werden können. Es gehört doch wahrhaftig keine grofse Kunst dazu, im ersten Monate, um nicht zu sagen in der ersten Stunde, zu erkennen, ob ein Kind wesentlich zurückgeblieben und fürsorgebedürftig ist oder nicht. Verwaltungsbehörden ist leider in der Regel nur mit der Geldfrage beizukommen. Der Beweis ist aber nicht schwer zu erbringen, dafs diese Fürsorge den Kommunen in vielen Fällen 20mal weniger Geld kostet als jene Nachsorge. Wir treiben jedoch hier keine Finanzpolitik, sondern Kinderpsychologie. Und da drängt es mich, nach-

drücklich zu betonen, wie ich in jenen Schriften näher ausgeführt habe, dafs in der Elementarklasse aller Schulen zahllose Kinderseelen elend und dauernd zu Grunde gerichtet worden. Mögen darum die nachstehenden Ausführungen eines erfahrenen Kinderpsychologen volle Beachtung finden! Trüper.

---

Das Wort »minderbefähigt« oder »schwachbefähigt«, das man bei Urteilen über die Geistesfähigkeiten der Schüler leider nicht zu selten zu hören bekommt, scheint in manchen Fällen nicht mit der nötigen Besonnenheit ausgesprochen zu werden und nicht immer der Ausdruck eines völlig klaren Beurteilens zu sein.

Um in diesem Punkte zur Klarheit zu kommen, müssen wir uns fragen, welche Eigenschaften des Geistes es sind, die einem Individuum eigen sein müssen, dafs es vor dieser »Kennzeichnung« verschont werde.

In der Regel wird schon derjenige Schüler als gut oder normal befähigt bezeichnet, der ein »gutes« Gedächtnis besitzt.

Zeigt sich ein rasches »gedächtnismäfsiges« (mechanisches) Aneignen, die Fähigkeit unveränderten Behaltens des zu Merkenden und die weitere, das Gelernte jederzeit ohne Schwierigkeit wiederzugeben, also das, was man mit den Ausdrücken »Leichtigkeit der Auffassung«, »Treue« und »Dienstbarkeit« des Gedächtnisses bezeichnet, so wird ein solches Kind ohne weiteres in der Regel als »recht gut«, wenn nicht »sehr gut« befähigt gehalten und auch dafür andern Personen gegenüber hingestellt.

Verbindet ein Kind mit diesen an sich gewifs schätzenswerten Eigenschaften eines guten Gedächtnisses, die für sich allein bekanntlich noch lange nicht der Beweis für gute Befähigung sind, noch die Fähigkeit, etwas, das seinem geistigen Auge anschaulich und klar vorgeführt wurde, richtig, vielleicht auch schon bei der ersten Zergliederung, aufzufassen, d. h. nach seinem geistigen Inhalte zu erfassen, bringt es also dem Unterrichtsgegenstande »Verständnis« entgegen, so hören wir — darauf ist fast zu schwören! — gewifs von »talentiert«, »besonderes Talent« und Ähnlichem reden.

Und doch ist dieses Urteil keineswegs richtig. Es gibt Menschenkinder, die sich weder eines besonders guten Gedächtnisses erfreuen noch über eine hervorragende Auffassungsgabe verfügen und doch solchen geistig unbestreitbar überlegen sind, welche die beiden genannten Qualitäten ihr eigen nennen können.

Worin liegt aber dann der Vorzug mancher nicht mit glänzen-

dem Gedächtnisse und bewunderungswürdiger Auffassungskraft ausgestatteter Wesen vor andern, die damit von Mutter Natur beglückt wurden?

Einfach darin etwas selbständig geistig verarbeiten zu können, allein einen eigenen Denkprozefs abwickeln, nicht blofs »Vorgedachtes« »nachdenken zu können« (»nachdenken« natürlich nicht im Sinne von »Suchen im Geiste«, sondern von mechanischem Nachbilden der durch andere vorher entwickelten Urteile).

Erst derjenige, der aufser den Eigenschaften eines vorzüglichen Gedächtnisses und grofsen Verständnisses auch noch die Urkraft des Schaffens, d. i. selbständiger Geistesbetätigung besitzt, kann als besonders talentiert gelten.

So wie nach dieser Richtung durch nicht genug gründliches Beobachten leicht ein oberflächliches und falsches Urteil gefällt werden kann, geschieht es auch nach der entgegengesetzten Seite.

Äufserungen, oft unscheinbar aber von hohem Werte für die »Schätzung« der Geisteskraft, die ein selbständiges Arbeiten der jungen Psyche verraten, bleiben nicht selten unbeachtet oder doch unbewertet, weil die geringen Leistungen, die Gedächtnis und Auffassung aufweisen, den Blick des pädagogischen Beobachters seiner Freiheit und Unbefangenheit berauben. Und so lautet dann das ungerechte Urteil »minder befähigt«.

Nun können wir die oben gestellte Frage beantworten und sagen, dafs gerade der Besitz der relativ gewifs minderen Geistesgaben, eines guten Gedächtnisses und einer leichten Auffassungsfähigkeit nämlich, vor der ominösen »Kennzeichnung« gewöhnlich verschonen wird.

Es ist deshalb auch nicht jenes Individuum, das bei keineswegs vorzüglichem Gedächtnisse und nicht besonderer Fähigkeit des »Verstehens« noch eine gewisse Selbständigkeit im Denken bekundet, ohne längeres Prüfen unter die »minder befähigten« Schüler einzureihen.

Daraus ist wohl zu ersehen, mit welch grofser Vorsicht bei Beurteilung der Schüler unter Umständen vorzugehen ist. Auch das geht aus dem Gesagten hervor, dafs der Ausdruck »minder- oder schwachbefähigt« nicht gerade glücklich zu nennen ist, da ja öfters nicht die Gesamtheit der geistigen Fähigkeiten, sondern gerade nur die mehr äufserlichen, die einer leichteren Beobachtung zugänglich sind, beurteilt wurden. In dem einen oder andern Falle wird der als »minderbefähigt« geltende blofs »gedächtnisschwach« oder, was häufiger vorkommen wird, »langsam oder schwer auffassend« sein. Damit soll aber keineswegs zu bestreiten

gesucht werden, dafs in vielen Fällen sämtliche geistigen Fähigkeiten geschwächt erscheinen.

Man wird vielleicht einwenden, dafs ein Beurteilen der Befähigung nach dem Grade selbständiger Geistesarbeit schon deshalb schwer möglich ist, weil ja von Kindern überhaupt ein »Produzieren« nur in geringem Mafse zu erwarten ist. Darauf müfste man erwidern: Gewifs! Grofses, Bedeutendes werden wir nicht erhoffen dürfen, aber Freude und Lust am Selbstfinden-Wollen geistiger Beziehungen (Grund und Folge) sowie der Erklärung natürlicher Erscheinungen einfachster Art (Ursache und Wirkung) werden dem scharfen Auge des geschulten praktischen Psychologen schon untrügliche Kennzeichen für die Höhe und den Wert der Geisteskraft und für ihre zu erwartende Entwicklungsfähigkeit sein und liefern.

Sollte dem Angeführten etwa noch entgegengehalten werden, dafs wir ja gerade in der Schule vor allem Gedächtnis und Auffassungskraft zum »Lernen« benötigen, so müfste darauf geantwortet werden, dafs es nicht darauf ankommt »viel« und »schnell« zu lernen, sondern dafs neben dem »was« von gröfster Richtigkeit das »wie« zu stehen kommt. Wenn wir weiter nichts als »Denken« gelernt hätten, wäre es genug. Denn Sprache nach Inhalt und Form, die beim wahren Denken gebraucht ist und geübt wird, bleibt ohnehin mit dem bildenden Denkstoffe so innig verknüpft, dafs beide zum unverlierbaren Besitze werden; alles andere ist tote, beschwerende Last, die die Entfaltung des Geistes nur behindert. Darum sollte in der Schule das Denken hauptsächlich an praktischem, fürs ganze Leben und für alle Lagen wichtigem Stoffe geübt werden, der durch die Übung die Denkkraft stärkt und selbst unverlierbarer Besitz bliebe. Wie oft aber wird nicht die Denkübung an zweite Stelle gerückt oder an einer Materie vorgenommen, deren sich das vollgepfropfte Gehirn förmlich mit Lust zu entlasten sucht, um frei von jedem gewaltsamen Drucke funktionieren zu können. Leider sind die meisten unserer Schulen trotz aller schönen theoretischen Prinzipien der »Anschaulichkeit« und »Erziehung zur Selbständigkeit« in der Praxis noch ziemlich weit von dem wünschenswerten Zustande entfernt.

Früher begnügte man sich mit dem blofsen gedächtnismäfsigen Aneignen des Lehrstoffes; heutzutage fordert man hierzu als vorausgehendes Element volles Verständnis, doch selten auch geschieht dies in voller Übereinstimmung des realen und formalen Bildungszweckes, um den Schüler an brauchbarem, Geist, Herz und Willen bildendem Stoffe zu einem seiner Eigenart ent-

sprechenden kräftigen, selbständigen Denken, Fühlen und Wollen zu führen.

Damit kommen wir wieder auf die Art der Schülerbefähigung, deren Beurteilung und Berücksichtigung, also auf das Individualisieren, zu sprechen.

Werden nicht oft Kinder wegen eines nicht besonders guten Gedächtnisses oder mangels intensiveren Interesses an dem einen oder andern Fache des Lernens (wofür der Grund nicht selten aufser dem Schüler liegt!) und wegen daraus sich ergebender Unaufmerksamkeit und dadurch begründeten, zu geringen Verständnisses für den Unterrichtsstoff für schwachbefähigt erklärt?

In Mittelschulen besonders werden solche Schüler zu einem sehr häufig unseligen »Repetieren« der Klasse verurteilt. Wäre es da nicht besser, den Schüler einer seiner Geistesrichtung mehr angepafsten Schulgattung zu übergeben oder ihn mit dem »Studieren« ganz zu verschonen? Freilich ist mancher Vater, der nicht über die nötigen materiellen Mittel verfügt, um durch gerechtes Entgegenkommen der Eigenart seines Sohnes zu entsprechen, trotz besserer Erkenntnis gezwungen, seinen Spröfsling unnatürlicher geistiger Behandlung preiszugeben! Warum? Weil der Staat Passierscheine, Zeugnisse genannt, fordert, die allein den Zutritt zu bestimmten Lebenswegen ermöglichen, die allein nur aus sozialen Gründen von dem einen oder andern betreten werden können. Ob die durch die verlangten Zeugnisse nachzuweisenden Fähigkeiten auch wirklich dafür Zeugenschaft geben, dafs der Besitzer in dem bestimmten Wirkungskreise ausreichende Leistungen hervorbringen wird, ist ohnehin eine Frage! Seltsamerweise findet sich auch der gegenteilige Fall fast allerwärts. Wird nicht noch in den meisten Staaten dem Juristen, vertrauend auf seinen formal geschulten Geist, die Fähigkeit, alles »verstehen« und leiten zu können, dadurch zugesprochen, dafs man ihn öffentlich in alle höchsten Ämter beruft, vielleicht nicht zu selten zum Unsegen industrieller, volkswirtschaftlicher, handels- und gewerbepolitischer Staats-Einrichtungen und wahrer Volkswohlfahrt?! —

Nach dieser kurzen Abschweifung, die sich ungesucht aufdrängt, kehren wir wieder zu unserem Gegenstande näher zurück. Jedenfalls ist aus den wenigen, oben angeführten Worten zu ersehen, dafs ein Urteil über Befähigung eines Individuums nicht nur Gedächtnisgüte und Auffassungsgrad, sondern vorzugsweise dessen freie Verarbeitungsfähigkeit — so schwer dies unter Umständen auch sein mag — zu berücksichtigen und zu prüfen hat.

Daraus ergibt sich wohl von selbst, dafs jenes Einzelwesen, das ein Manco im selbständigen Denken nebst schwachem Gedächtnisse und geringer Fähigkeit, einem geistigen Prozesse folgen zu können, aufweist, zu den geringst befähigten zu zählen sein wird.

Leicht erklärt sich auch das scheinbar überraschende Vorkommnis, dafs aus Kindern, die als geradezu schlechte Schüler galten, Männer hervorgingen, die, hoch erhaben über das Mittelmafs, die Schärfe ihres Urteilsvermögens zu Nutz und Frommen ihrer Mitmenschen und der Nachwelt als Denker, Dichter, Forscher und Erfinder in strahlender Weise bekundeten. Freilich kommt da noch beim wahren Poeten die Tiefe des Gefühles, beim Forscher die Zähigkeit des Wollens und bei manchem Erfinder die Laune des Zufalles in Betracht. Die alte Erfahrung kann nicht angezweifelt werden, dafs bedeutende Kraft im Schaffen, d. i. im selbständigen Urteilen und auch Handeln, mit phänomenalem Gedächtnisse und leichter, rascher und sicherer Auffassungsfähigkeit geistiger Vorgänge gepaart erscheint und durch letztere beiden — aber nicht immer — angedeutet wird. Aus einer Reihe besonderer Denkakte würde man daher bei scharfer psychologischer Beobachtung den künftigen Denker viel leichter mit einiger Wahrscheinlichkeit voraus bestimmen können, als aus den sich jedem schon bei flüchtiger Beobachtung fast aufdrängenden Eigenschaften des »staunenerregenden« Gedächtnisses und leichter Auffassungsfähigkeit.

Damit im Zusammenhange erklärt sich auch, wieso es kommt, dafs mancher Erzieher oder Vater, der, auf die besonderen Qualitäten der niedrigeren Geistesfunktionen allzuviel bauend, von seinem Zöglinge Hohes erwartete, doch durch die Durchschnittsleistungen oder gar noch geringere sich nicht befriedigt oder wohl gar enttäuscht fühlt. Wären besonders die vielleicht spärlichen Äufserungen des Intellektes einer sorgfältigeren Beobachtung unterzogen worden, hätte es höchstwahrscheinlich — ja gewifs — keine Enttäuschung gegeben — natürlich abgesehen von der späteren Betätigung des Gefühles, Begehrens und Wollens, also von der Handlungsweise und dem Charakter, die ja durch vieles andere aufser durch den Grad der Intelligenz bedingt werden — und daher noch viel unsicherer vorherbestimmt werden können.

Im nachfolgenden soll eine praktische Anwendung obiger Gedanken darzustellen versucht werden. Es soll ausgeführt werden, wie beispielsweise taubstummen Schülern verschiedenen Intelligenzgrades durch Berücksichtigung ihrer individuellen Geistes-Veranlagung Gerechtigkeit hinsichtlich ihrer

geistigen Entwicklung widerfahren könnte, wobei infolge erhöhter Schwierigkeiten bei Fällung eines zutreffenden Urteiles über die Befähigung Gehörloser eine Prüfung um so mehr Sorgfalt und Zeit erfordern mufs. Würde jemand der Meinung sein, dafs für den taubstummen Schüler eine gewisse Gedächtniskraft und Auffassungsfähigkeit genügen werde, um sein Schul- und Unterrichtspensum bewältigen zu können, so würde er gewifs keine Ahnung davon haben, auf welch kompliziertem Wege — für Schüler noch mehr wie für Lehrer — der Gehörlose durch die künstliche Sprachaneignung — nach der lautlichen, formellen und inhaltlichen Seite der Sprache kompliziert! — in den Besitz der menschlichen Sprache gebracht wird.

Hierzu gehört auch noch aufser den genannten Fähigkeiten ein ziemlich bedeutendes Mafs von Geisteskraft und Willensstärke, die, vom Lehrer nicht nur förmlich, sondern tatsächlich, physisch-psychisch überstrahlend auf und in den Schüler, im Sprechen-Lernenden die in diesem schlummernde Lebenskraft für Sprachfähigkeit erwecken müssen. Nur dann, wenn des kleinen Sprachschülers Intelligenz und Wille zur Betätigung gelangt, wird dessen Sprechen wirklich Sprache und nicht »leeres Plappern« sein und je nach der Intensität dieser Qualitäten wird des einen oder andern Schülers Sprache mehr oder weniger Spontaneität — Eigenleben der Sprache und Trieb, Lust und Liebe zur Sprache und deren Entwicklung — aufweisen.

Nachdem im Vorausgehenden im allgemeinen und besondern auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung des Intelligenzgrades zum Zwecke der Erziehung und des Unterrichtes, also auf ein Individualisieren der Schüler nach ihrer Urteilskraft, theoretisch hingewiesen wurde, soll im folgenden an dem Beispiele der Taubstummenschule praktisch die Möglichkeit und Nützlichkeit der Durchführung dieses Prinzips besprochen werden.

Die Ausführung dieses Prinzipes erfordert die Trennung der Schüler nach ihren Fähigkeiten.

Fast ausnahmslos ist man der Überzeugung, dafs eine Trennung der Schüler nach ihren geistigen Fähigkeiten sowohl den befähigteren wie den schwächeren zum Segen gereichen müsse. Nur vereinzelt taucht mehr die keineswegs leicht zu begründende Ansicht auf, dafs die minderbefähigten durch die besseren Schüler besonders gefördert werden. Jedenfalls können die schwächeren Schüler, wenn sie allein, also nicht gemeinsam mit den besseren, unterrichtet werden, mehr lernen, als wenn sie die talentiertsten Mitschüler in der Klasse haben;

ja je gröfser eben der geistige Abstand der zwei — oder mehrerer — Schülergruppen in derselben Klasse ist, desto gröfser sind die Nachteile für beide. Und sicher ist auch, selbst wenn man eine gewisse günstige Beeinflussung der minderbefähigteren Schüler durch die befähigteren zugibt, die Hemmung dieser eine ungleich gröfsere als die Förderung jener bei gemeinsamem Unterrichte. Schon dieses arge Mifsverhältnis in der gegenseitigen Einwirkung der Schüler macht eine Trennung derselben wünschenswert. Dieser stehen allerdings Schwierigkeiten im Wege, die nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, so die mit der Durchführung der Trennung entstehende Zweiteilung der Schülerzahl einer ganzen Anstalt, das Widerstreben mancher Lehrkraft, nur schwache Kinder unterrichten zu sollen u. s. w.

Der folgende Vorschlag, wie eine Scheidung nach Fähigkeiten der Schüler zu geschehen hätte, will besonders diese Schwierigkeiten berücksichtigen.

Die verschiedenen Punkte des Vorschlages müfsten natürlich der Einrichtung der einzelnen Schulen angepafst werden. Wie sollte also die Scheidung der Schüler durchgeführt werden?

Ungefähr zwei bis drei Monate nach Eintritt der Neulinge wäre erst deren Trennung vorzunehmen. Am Ende des ersten Schuljahres oder auch schon früher sollten jene Schüler, die sich zu einem normalen Fortschreiten doch zu schwach erweisen, aus der Abteilung der Befähigteren der Abteilung der Schwächeren zugewiesen werden. Jener Lehrer, der die Abteilung der Schwachen führt, sollte diese durch drei Jahre behalten. Während dieser drei Jahre sollte der Lehrstoff der ersten zwei Schuljahre vermittelt werden. Es wäre bei unserer Methode, die ja stets gründlich bis in die Elemente, anschaulich bis zur Plastizität und klar bis zur Durchsichtigkeit vorgeht, eine Aufstellung eines besondern Lehrplanes nicht unbedingt erforderlich, sondern vielmehr eine Verteilung des Lehrstoffes in zweckentsprechender Weise nötig. Leitender Gedanke hierbei müfste sein, so langsam als möglich und erforderlich, besonders im ersten und zweiten Schuljahre, vorwärts zu schreiten, so dafs Übung, Wiederholung und Anwendung zu ihrem vollen Rechte kämen. Hierin läge der Schwerpunkt in der unterrichtlichen Behandlung unserer schwachen Schüler.

Also schon die Artikulation (die Entlockung der Sprachlaute und deren Verbindungen zu Silben und Wörtern, also die Entstummung der taubstummen Kinder) hätten einen weit gröfseren Zeitraum zur Bewältigung ihres schwierigen Pensums zu beanspruchen. Man wende ja nicht ein, dafs wir froh sein müfsten,

unsere Kinder über diese weniger geistbildende Periode der Schulzeit beizeiten hinauszubringen. Nichts rächt sich bekanntermaſsen bitterer als eine Überstürzung in der Lautier-(Artikulations-)Arbeit. Nicht nur des Schülers Aussprache wird in Zukunft schlecht bleiben, wenn nicht gar noch schlechter werden, nein, auch in sprachlich-geistiger Beziehung wird, ja muſs der schlecht und schwerfällig artikulierende Schüler ungemein zurückbleiben; er muſs jede Sprachfreudigkeit verlieren, da er sich des Mittels der Sprachbetätigung nur unter gröſster Anstrengung und nach Überwindung mancherlei Hindernisse zu bedienen in der Lage ist. Die nächste Lage unvollkommener Artikulation ist aber die zu geringe Übung in der Sprachanwendung infolge der Sprachunlust. Dieses eben besprochene Moment ist von einschneidendster Bedeutung für die gesamte Sprach-Erlernung und es erscheint nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daſs die unzureichende Sprachbeherrschung manches unserer nicht gerade schwachbefähigten Schüler darin seinen Hauptgrund hat. Wenn also die schrittweise Durcharbeitung der Artikulation Grundbedingung für ein günstiges Resultat schon bei normal veranlagten Taubstummen ist, so wird für schwachbefähigte Taubstumme ein noch langsameres, allmählicheres Fortschreiten unbedingt gefordert werden müssen. Aber auch der gesamte Elementar-Sprachunterricht (zur Vermittlung der einfachsten Sprachstoffe in den leichtesten Sprachformen) wird dieses »Ritardando« stets im Auge behalten müssen und ein Erstarken der Geisteskraft seiner Schüler vor allem herbeizuführen haben. Aus diesem Grunde ist auch der Segen einer Vorschule für Taubstumme, worin die kleinen Taubstummen körperliche Wartung, geistige Anregung und Vorbereitung für den eigentlichen Schulunterricht erfahren, ein auſser allem Zweifel groſser. Der Übergang oder besser gesagt der Sprung aus fast völliger geistiger und körperlicher Untätigkeit so vieler Taubstummen im Elternhause zu den relativ hohen Anforderungen gleich bei Beginn des Taubstummenunterrichtes kann nicht besser ausgefüllt werden, als durch eine Vorschule für Taubstumme. Vergleichen wir die Volksschule und Taubstummenschule eingehend miteinander, so finden wir, daſs wir von unseren Schülern, besonders zu Anfang des Lernens, beinahe unvermittelt viel, ja zuviel verlangen, freilich zum Teile auch verlangen müssen.

Deshalb ist die Frage jedenfalls begründet, ob nicht eine Verschiebung der Menge des Lehrstoffes nach den höheren Schuljahren hin dem Taubstummen-Unterrichte dadurch dienlich würde, daſs dann

das Wenige des Stoffes der unteren Schuljahre zum bleibenden, frei verfügbaren, geistigen Sprachbesitze der Schüler würde. Dann könnte die Selbständigkeit in sprachlicher Hinsicht, das Sprechenkönnen (hier besonders in geistiger Beziehung als Sprachfertigkeit und Sprechbereitschaft gemeint) manchen Gewinn davontragen.

Auch das eben Gesagte gilt für den Taubstummen-Unterricht überhaupt, hat aber für den Unterricht schwachbefähigter sprachloser Kinder erhöhte Bedeutung.

Hier seien nun noch die weiteren Maſsnahmen zur Durchführung des Planes der Trennung taubstummer Schüler nach Fähigkeiten in der Weise wiedergegeben, wie sie vom Verfasser dieser Zeilen der Anstalts-Lehrer-Konferenz vorgeschlagen und von dieser zur eventuellen Verwirklichung (für den Fall, als eine Neu-Aufnahme die Trennung der Schüler notwendig erscheinen lassen sollte) — angenommen wurden.

Nach Verlauf der ersten drei Unterrichtsjahre wären die Schüler der schwachen Abteilung derart aufzuteilen, daſs die schwächeren davon in die zweite Klasse der Normalbefähigten versetzt würden, während die »Besseren« in die dritte Klasse der Normalen einzureihen wären. Es würde sich daher nach drei Jahren diese Abteilung ganz auflösen.

Auf diese Weise kämen die Schwachbefähigten, auch wenn sie acht Jahre in der Anstalt blieben, also bei einem achtjährigen Organismus, im günstigeren Falle bis in die siebente, im ungünstigeren Falle nur bis in die sechste Klasse, ja falls sie bei ihrem Eintritte das Durchschnittsalter für die Aufnahme, das siebente Lebensjahr, schon überschritten hätten — das kommt leider infolge des Mangels eines Schul- oder Unterrichtszwanges nur zu häufig vor — auch nur in die fünfte Klasse.

So würden dann auch die oberen Klassen nur von befähigteren Schülern besucht sein, was von selbst einleuchtende, groſse Vorteile für deren geistige und sprachliche Ausbildung bringen müſste.

Durch diese hiermit angeregte Form der Durchführung der Scheidung der Schüler nach Fähigkeiten könnte ohne wesentliche Vermehrung des Lehrpersonals — besonders dort, wo ohnehin Parallelklassen bestehen — und ohne Überbürdung desselben (denn der einzelne Lehrer bliebe ja nur drei Jahre bei den Schwachen und jedes Jahr übernähme ein anderer der Reihe nach die neue Klasse der Schwachen) manchem Schüler, der sonst vor geistigem Unvermögen

und Unmut erlahmen müfste, eine grofse Wohltat und Gerechtigkeit erwiesen werden.

Das steht aber fest, dafs ein so zur Tat gewordenes Individualisieren — oder Spezialisieren zum Zwecke des Individualisieren-Könnens — weit zweckdienlicher genannt werden mufs, als das bis jetzt so übliche »Repetieren-Lassen«.

Es ist ja nicht zu leugnen, dafs für einen normal veranlagten Schüler, der z. B. durch Krankheit viele Unterrichtsstunden versäumt oder wegen argen, andauernden Unfleifses nur geringe Fortschritte gemacht hat, ein Wiederholen der Klasse Nutzen bringen kann und daher notwendig sein wird. — Ganz anders steht die Sache aber für einen Schwachbegabten! Für diesen wird ein abermaliges Durcharbeiten des Stoffes in dem gleichen »Tempo«, wie das erste Mal, nicht viel mehr Erfolg haben, wie eben zuerst. Er wird sich nach ganz kurzer Zeit überrumpelt fühlen und entmutigt zusammenbrechen. Sein Geist wird eben nur dann erstarken, wenn Geistesarbeit von ihm in einer seinem Auffassungs- und Verarbeitungsvermögen völlig angepafsten Zeitdauer vollbracht werden kann. Hierin ruht die psychologische Lösung der Frage, warum blofses Repetieren schwacher Schüler zu gar keinem, oder doch nur geringem Resultate führt, während individuelle Behandlung in besonderen Abteilungen den verhältnismäfsig gröfsten Nutzen schaffen mufs.

Hat der schwachbefähigte Schüler durch dreijährige Rücksichtnahme auf seine geringen Kräfte diese selbst erstarken und wachsen gefühlt, wird er, ermutigt und geistig gestärkt, in die dritte, eventuell zweite Klasse der Normalen versetzt, mit diesen ferner so ziemlich gleichen Schritt zu halten im stande sein.

Wird dies erreicht, hat die Trennung der Schüler nach Fähigkeiten ihren Zweck voll erfüllt! Möge die Mahnung an das pädagogische »Eines schickt sich nicht für alle« und die hier daran geknüpfte Ausführung für ein spezielles Unterrichtsgebiet, dem der Verfasser infolge fast zwanzigjähriger Praxis manche Erfahrung verdankt, auch Anregung auf verwandten Zweigen pädagogischer Betätigung sein und werden!

## 2. Einige Untersuchungen über das Gedächtnis bei Schwachbefähigten.

Von

**Marx Lobsien,** Kiel.

In der Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, herausgegeben von Ebbinghaus und König, Bd. 27, S. 34—78 untersuchte ich auf Grund einer einfachen Methode die Gedächtnisentwicklung bei normal begabten Schulkindern. Hier möge der Versuch gemacht werden, das Problem auch bei Minderbefähigten zu erforschen. Weiter allerdings, als um einen Versuch kann es sich nicht handeln und zwar aus dem Grunde, weil das Beobachtungsmaterial viel zu gering ist, um aus demselben sichere Ergebnisse herausziehen zu können. Es handelt sich um ein Schülermaterial von 30 Knaben und Mädchen. Wenn ich trotzdem, allerdings unter erneuter Betonung des eben erwähnten Vorbehalts, die Ergebnisse meiner Untersuchungen einem weiteren Leserkreise unterbreite, so geschieht es zu allermeist in der Hoffnung, zu ähnlichen experimentellen Untersuchungen eine Anregung geben zu können, keineswegs aber in der bestimmten Erwartung, die gewonnenen Ergebnisse in allen ihren Teilen bestätigt oder gar frischweg zur Grundlage praktischer Konsequenzen gemacht zu sehen. Über den Wert solcher Untersuchungen darf und brauche ich nichts zu bemerken; doch kann ich den Gedanken nicht zurückhalten, dafs auf dem Gebiete der Imbezill-Psychologie das Experiment bei weitem nicht die Würdigung erfahren hat, die es verdient. Ich bin fest davon überzeugt, dafs es gerade hier sowohl für diese selbst und ihre praktische Ausführung, wie für die Psychologie des normalen Kindes Grofses zu leisten im stande ist.

Zweifelsohne — das Experiment hat hier seine besondere Schwierigkeiten, aber wohin sollte es führen, wenn man sich durch drohende Schwierigkeiten abschrecken lassen wollte. Solange sie sich nicht in dem Mafse häufen, dafs sie zur Unmöglichkeit sich verdichten, bleiben sie nur ein Anreiz mehr, den Versuch zu wagen. Und wenn es wahr ist, dafs Beispiele ermutigen — man denke doch an die so aufserordentlich wertvollen »Psychologischen Arbeiten« Kraepelins — das sind Untersuchungen, die ganz gewifs oft unter noch viel schwierigeren Umständen angestellt wurden, wie wir sie in der Schwachbefähigten-Schule antreffen würden. Allerdings wird sich von vornherein sagen lassen, dafs es hier in erhöhtem Mafse

der Vorsicht, der Geduld, der Übung, des Talents für derartige Untersuchungen seitens des Experimentators bedarf, dafs ferner die Einzeluntersuchungen notwendig in ihren Ergebnissen eine Subtraktion an Genauigkeit erfahren, die Beobachtungen also über ein in gleichem Mafse wachsendes statistisches Material verfügen müssen.

Die vorliegenden Untersuchungen sind lediglich ein Versuch. Es steht gar nicht einmal fest, ob die angewandte Methode, die ohne weiteres von Experimenten mit Normalbegabten auf Imbezillen übertragen wurde, auch zureichend ist, oder ob sie eine Kürzung oder eine andere Änderung erfahren müsse. Hier gilt es also, das Instrument erst zu erproben, mit dem Experimente selbst zu experimentieren, um das geeignete Rüstzeug zu finden.

## Methode.

Es sei gestattet, mit einigen Strichen die Methode, wie ich sie in der oben genannten Zeitschrift beschrieben habe, zu zeichnen. Über die Untersuchungen A. Netschajeffs-St. Petersburg bezüglich der Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern, äufsert Herr Professor Benno Erdmann (die Psychologie des Kindes und die Schule 1901 S. 34), dafs sie an zu weit gehenden Verallgemeinerungen leide, besonders soweit das Verhältnis der beiden Geschlechter in Betracht kommt. Nach zwei Seiten hin ist dieser Vorwurf berechtigt. Zunächst vergifst Netschajeffs, nachdrücklich zu betonen, dafs seine Untersuchungen sich nur auf die sogenannte mechanische Seite des Gedächtnisses beziehen, sodann aber — und das fällt schwerer ins Gewicht — haften seinen Experimenten versuchstechnische Mängel an, die unmöglich so gesicherte Ergebnisse bezüglich des Verhältnisses der beiden Geschlechter gewährleisten, dafs ein sicheres Vergleichen unter ihnen möglich ist. Dieser Umstand zusamt andern, die näher auszuführen hier zu weit gehen würde, bestimmten mich an der Versuchstechnik Netschajeffs eine eingehendere Korrektur vorzunehmen.

Das Experiment wurde in der Weise angestellt, dafs aus acht verschiedenen Gebieten je neun Eindrucke unmittelbar nacheinander den Schülern geboten, bezw. diktiert wurden mit der dann folgenden Weisung, sie auf eine bereitgehaltene Schreibfläche niederzuschreiben. Die acht Gebiete lassen sich in zwei Gruppen sondern. Die erste umfafst reale Eindrücke und zwar: a) real-visuelle, b) real-akustische, die zweite Wörter verschiedenen Inhalts. Den Kindern

wurden in Zeitabständen von je 10 Sekunden folgende Dinge gezeigt (a):

Zeitung, Schlüssel, Taschentuch, Glas, Tafel, Kasten, Buch, Hand, Kreide,

dann wurden ihnen reale Geräusche vorgemacht:

Händeklatschen, Klopfen, Zerreifsen von Papier, Stampfen, Pfeifen, Klingeln, Rollen einer Kugel, Klirren mit Schlüsseln, Brummen, jedoch so, dafs lediglich die Geräusche gehört, nicht aber die sie veranlassenden Organe und deren Bewegungen beobachtet werden konnten.

Die folgende Gruppe enthält Wörter und zwar:

Zahlwörter: 37, 68, 54, 27, 63, 96, 45, 28, 17.

Visuelle Vorstellungen: Blitzstrahl, Wandkalender, Zifferblatt, Fensterbank, Mondscheibe, Sonnenstrahl, Feuerschein, Himmelblau.

Akustische Vorstellungen: Schufs, Gekreisch, Gebell, Donner, Gebraus, Krachen, Gebrüll, Pfeifen, Geknall.

Tast- und Empfindungsvorstellungen: kalt, weich, rund, glatt, heifs, rauh, spitz, kühl, scharf.

Gefühlsvorstellungen: Sorge, Feigheit, Hoffnung, Zweifel, Hunger, Angst, Freude, Reue, Neid.

Den Schülern gegenüber sinnlose Lauthäufungen: auditiv, simultan, subjektiv, Transaktion, Lyceum, Quantität, Integral, Diffusion, Attraktion.

Die Hauptschwierigkeit bei der Auswahl dieser Wörter liegt offenbar darin, die Arbeitsforderung übereinstimmend zu gestalten. Diese Übereinstimmung beruht darauf, dafs jedes Wort im Vergleich zu den andern in gleichem Mafse den Versuchspersonen bekannt, in gleichem Mafse das Interesse derselben gefangen hält, in gleichem Mafse endlich sich einer schnellen Reproduktion zu Diensten stellt. Selbstverständlich kann es sich praktisch nur um Annäherungswerte handeln, die Aufgabe: gleiche Arbeitsforderung wird sich niemals reinlich lösen lassen, man bleibt immer darauf angewiesen, entsprechend dem Wesen der Wahrscheinlichkeitsrechnung, eine möglichst grofse Anzahl von Einzelversuchen anzustellen in der Hoffnung, dafs sich die Wahrscheinlichkeitskreise um das imaginäre Zentrum immer enger ziehen werden. — Die Wörter wurden möglichst so ausgewählt, dafs die jeweiligen Reihen nur von dem mechanischen Gedächtnisse aufgenommen und durch dessen Hilfe wiedergegeben werden mufsten, dafs also nicht, sei es durch Assonanzassoziationen, sei es durch inhaltliche Verwandtschaft oder auch Gegensatz un-

kontrollierbarer Gruppenbildungen vom Schüler vorgenommen werden konnten, wenigstens nicht zu erwarten waren. Wo eine solche Gefahr naheliegend schien, suchte ich ihr dadurch zu begegnen, daſs ich die fraglichen Wörter innerhalb der Reihe möglichst weit auseinander rückte.

Die äuſsere Gleichgestaltung der Wörter bezüglich der Zahl der Laute und Silben kommt hier keineswegs so schwerwiegend in Betracht, daſs man nicht je und je davon abweichen dürfte.

Herrn Netschajeffs Beobachtungen erstreckten sich auf sechs verschiedene Lehranstalten in St. Petersburg, Volksschulen für Knaben und für Mädchen, Realschule, Mädchenstift und Lyceum, und auf Schüler im Alter von 9—18 Jahren. Dem gegenüber beschränken sich meine Experimente auf Schüler und Schülerinnen hiesiger Volksschulen im Alter von 9—14 $^1/_2$ Jahren. Diesem Mangel in der Anzahl steht aber eine wesentlich gröſsere Anzahl innerhalb des angegebenen Zeitraums gegenüber. Ich stellte Versuche an mit 462 Schülern, 238 Knaben und 244 Mädchen. Netschajeff beobachtete 88 Volksschüler, 47 Knaben und 41 Mädchen im Alter von 9—11 Jahren. Die Versuche an Mädchenschulen hat er so sehr in der Minderzahl gehalten, daſs ich lebhaft Bedenken trage, zumal wo sie zum Vergleich mit solchen der Knabenklassen herangezogen werden, sie in allen Teilen zu unterschreiben. Für das 9.—11. Schuljahr kommen insgesamt 41 Volksschülerinnen in Betracht und zwar für das 9. neun, das 10. fünfzehn, das 11. dreizehn, für die Zeit vom 12.—14. sechzig, bis zum 15. neunundsiebenzig. Somit stehen 60 + 41 = 101 Versuche mit Mädchen solchen mit 343 Knaben gegenüber! Dazu kommt ferner: die Mädchen gehören wesentlich verschiedenen Bildungsanstalten an (41 der Volksschule, 60 dem Gymnasium). Die Versuchsergebnisse erfahren damit noch eine weitere Einbuſse an ihrem Werte. Denn die ganze Unterrichts- und Erziehungsweise des Gymnasiums gegenüber der Volksschule bedingt notwendig Verschiedenheiten in der Entwicklung der Gedächtnisarten, schon quantitativ eine verschiedene Inanspruchnahme dieser oder jener Gedächtnisweise. Unterschiede bleiben gewiſs auch bestehen innerhalb der verschiedenen Klassen solcher Bildungsanstalten, die gleiche Ziele verfolgen. Wenn man aber in der Weise Netschajeffs eine geringe Anzahl Versuche mit Mädchen verschiedener Bildungsanstalten mit einer überwiegend groſsen Anzahl Knaben, die derselben Schule angehören, vergleicht, dann vergröſsert man den Fehler und gelangt zu Ergebnissen, die noch weit weniger einwandfrei sein können. Ich suchte dem Experiment und seinen Ergebnissen dadurch eine gröſsere Gleichmäſsigkeit zu geben, daſs

ich die Versuche mit Knaben und Mädchen annähernd gleichgestaltete und den Versuch beschränkte auf Unterrichtsanstalten, die in ihren Klassen- und Gesamtzielen theoretisch gleichgestellt sind.

Für die Wertung der Versuchsergebnisse kommen auch für die vorliegenden Untersuchungen nur die richtigen Aufzeichnungen in Betracht. Ich gebe die Versuchsergebnisse in Prozenten wieder. Zunächst aber ist notwendig, aus jenen Experimenten die Ergebnisse anzumerken, die hier zum Vergleiche dienen sollen.

## A. Die wichtigsten Versuchsergebnisse normaler Schüler.

Ich suchte zunächst zu gewinnen die zu vergleichenden Gesamtwerte der verschiedenen Gedächtnisweisen auf allen Altersstufen. Ich fand folgende:

| Art des Gedächtnisses | Knaben % | Mädchen % |
|---|---|---|
| Reale Dinge | 82,2 | 91,4 |
| „ Geräusche | 59,0 | 62,2 |
| Zahlwörter | 64,8 | 71,8 |
| Wörter: visuelle Vorstellungen | 60,6 | 71,0 |
| akustische Vorstellungen | 59,4 | 60,2 |
| Tastvorstellungen | 64,2 | 67,2 |
| Gefühlsvorstellungen | 31,2 | 59,4 |
| Lauthäufungen | 24,0 | 23,8 |

Schon diese Übersicht zeigt deutlich, dafs die Energie des mechanischen Gedächtnisses insgesamt bei den Mädchen höher liegt als bei den Knaben und zwar um 7,6%.

Die nachstehenden Übersichten sollen die Höhe der Gedächtnisentwicklung auf den verschiedenen Altersstufen der Knaben und Mädchen offenbaren. Obwohl für die vorliegenden Untersuchungen nur zwei Altersstufen leider Verwertung finden konnten, so möchte ich doch im Interesse einer etwaigen Nachprüfung und auch der Vollständigkeit wegen, die Tabellen ganz herstellen. Die Altersstufen sind bezeichnet mit I = 9—10, II = 10—11, III = 11—12, IV = 12—13, V = 13—14½ Jahre.

(Siehe Tabelle S. 162.)

## I. Knaben.

| Stufe | Art des Gedächtnisses | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gegenstände | Geräusche | Zahlen | visuelle Vorstellungen | akustische Vorstellungen | Tast-vorstellungen | Gefühls-vorstellungen | Laute |
| I. | 92,56 | 71,89 | 80,67 | 73,00 | 74,78 | 75,33 | 75,44 | 40,56 |
| II. | 76,45 | 57,33 | 72,33 | 69,67 | 64,89 | 73,67 | 58,67 | 37,67 |
| III. | 89,78 | 57,13 | 70,22 | 59,67 | 63,00 | 73,33 | 35,33 | 19,89 |
| IV. | 87,12 | 55,33 | 49,33 | 55,11 | 48,44 | 57,11 | 38,32 | 12,44 |
| V. | 64,00 | 53,33 | 49,09 | 56,56 | 43,78 | 43,67 | 27,22 | 7,22 |

Ich bitte, die Gesamtentwicklung von der V. bis zur I. Stufe zu vergleichen. Sie beträgt:

für Gegenstände: 92,56 − 64,00 = 28,56 %

für Geräusche: 71,89 − 53,33 = 18,46 %

für Zahlen: 80,67 − 49,09 = 31,58 %

für Wörter: visuelle Vorstellungen: 73,00 − 46,56 = 26,44 %

akustische Vorstellungen 74,78 − 43,78 = 31,00 %

Tastvorstellungen: 75,33 − 43,67 = 31,66 %

Gefühlsvorstellungen: 75,44 − 27,22 = 48,22 %

Gesamtdurchschnitt für Wörter: 34,33 %

Lauthäufungen ohne Inhalt: 40,56 − 7,22 = 33,34 %

Am weitesten wächst also das Gedächtnis für Gefühlsvorstellungen und Zahlen, am geringsten das für Geräusche. Berechnet man nun aus der vorstehenden Tabelle die Differenzen der Gedächtnisentwicklung auf den verschiedenen Altersstufen, so findet man für das dreizehnte Lebensjahr eine bedeutende Zunahme für Gegenstände, Geräusche und Gefühlsvorstellungen — besonders im Vergleich zu der vorhergehenden Altersstufe, die sogar einen Rückgang aufweist. Dafür zeigt dieses Alter eine bedeutende Zunahme des Gedächtnisses für Wörter visuellen Inhalts und für Wortbilder. Um das zehnte Lebensjahr herum offenbart sich die größte Zunahme überhaupt im Zahlengedächtnis, für akustische, Tast- und Gefühlsvorstellungen. Wir

haben hier, abgesehen von den Differenzen im Gedächtnis für Gegenstände und Geräusche zwischen Stufe I und II, überhaupt den relativ bedeutendsten Gedächtniszuwachs zu verzeichnen. In dem 9.—10. Lebensjahre findet sich eine Steigerung des Gedächtnisses für reale Gegenstände und Wörter visuellen Inhalts. Es zeigt sich also, dafs auf verschiedenen Altersstufen die Energie in der Gedächtniszunahme sich je auf einzelne Seiten konzentriert und andere weniger berücksichtigt.

Der Gesamtzuwachs im Gedächtnis betrug bei Knaben:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Gedächtnis für reale Dinge | . . . . . | etwa | $^1/_2$ |
| „ „ Geräusche | . . . . . . | „ | $^1/_3$ |
| „ „ Zahlen | . . . . . . . | „ | $^3/_5$ |
| „ „ Wörter: visuelle Vorst. | . | „ | $^1/_2$ |
| „ „ „ akustische Vorst. | | „ | $^3/_4$ |
| „ „ „ Tastvorstellungen. | | „ | $^3/_4$ |

gegenüber der Energie um das 9. Lebensjahr herum. Dagegen stieg die Zunahme im Gedächtnis für

| | | | |
|---|---|---|---|
| Gefühlsvorstellungen um | . . | etwa | $1\,^4/_5$ |
| sinnlose Lautkompositionen | . | „ | $4\,^5/_7$ |

der ursprünglichen Energie.

## II. Mädchen.

| Stufe | Art des Gedächtnisses | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gegenstände | Geräusche | Zahlen | visuelle Vorstellungen | akustische Vorstellungen | Tastvorstellungen | Gefühlsvorstellungen | Laute |
| I. | 99,56 | 82,67 | 87,22 | 96,76 | 71,44 | 72,00 | 70,22 | 41,33 |
| II. | 92,89 | 75,56 | 74,89 | 77,22 | 63,11 | 74,67 | 67,33 | 34,89 |
| III. | 94,00 | 56,00 | 73,56 | 72,78 | 72,11 | 70,89 | 73,33 | 23,22 |
| IV. | 75,78 | 46,22 | 62,44 | 56,22 | 54,78 | 58,78 | 43,22 | 10,44 |
| V. | 89,33 | 46,22 | 50,44 | 54,23 | 38,22 | 51,11 | 32,89 | 6,89 |

Die Differenz für die Gesamtentwicklung der ersten gegen die letzte Altersstufe beträgt also:

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 99,56 | | 82,67 |
| für reale Gegenstände: | 89,33 | für Geräusche: | 46,22 |
| | 10,33 % | | 36,45 % |

| | |
|---|---|
| | 87,22 |
| für Zahlen: | 50,47 |
| | 36,78 % |

| | |
|---|---|
| für Wörter: | 71,44 |
| visuelle Vorstellungen: | 38,22 |
| | 33,22 % |

| | |
|---|---|
| | 71,44 |
| akustische Vorstellungen: | 38,22 |
| | 33,22 % |

| | |
|---|---|
| | 82,00 |
| Tastvorstellungen: | 51,11 |
| | 30,89 % |

| | |
|---|---|
| | 70,22 |
| Gefühlsvorstellungen: | 32,89 |
| | 37,33 % |

| | |
|---|---|
| | 41,33 |
| Lautkompositionen: | 6,89 |
| | 34,44 % |

Gesamtdurchschnitt für Wörter: 33,49 %

Gedächtnisentwicklung überhaupt 30,28 % gegenüber 27,97 % bei den gleichalterigen Knaben.

Es zeigt sich mithin bei Mädchen gegen den Anfangswert eine Zunahme:

| | | |
|---|---|---|
| für Gegenstände | | um etwa $1/9$ |
| „ Geräusche | | „ „ $1/2$ |
| „ Zahlen | | „ „ $3/5$ |
| „ Wörter: | visuelle Vorstellungen | „ „ $4/5$ |
| „ „ | akustische „ | „ „ $3/4$ |
| „ „ | Tastvorstellungen | „ „ $3/5$ |
| „ „ | Gefühlsvorstellungen | „ „ $1\,1/8$ |
| „ Lauthäufungen | | „ das 6fache |

der Anfangshöhe.

Es offenbart sich einem Vergleich der einzelnen Altersstufen untereinander bei Mädchen für alle Seiten eine bedeutende Gedächtniszunahme um das 12. Lebensjahr herum. Übertroffen wird diese Zunahme nur im 14. Lebensjahre bezüglich des Gedächtnisses für visuelle Vorstellungen. Um das 13. Lebensjahr zeigt sich die weitaus gröfste Steigerung der Gedächtnisenergie für Geräusche und sinnlose Lauthäufungen. Ein auffallender Rückgang im Gedächtnis für Gegenstände zeigt sich bei dem Übergang von der III. zur IV. Stufe.

### Vergleich.

Ich will in aller Kürze einige Momente, die hier wesentlich sind, hervorkehren:

1. Der Gesamtdurchschnitt der Gedächtniszunahme liegt bei den Mädchen etwas höher als bei den Knaben, nämlich:

| | |
|---|---|
| Mädchen | 30,28 % |
| Knaben | 29,27 % |
| Differenz | 1,01 % |

2. Für die einzelnen Seiten des Gedächtnisses ergeben sich folgende Worte:

| | | |
|---|---|---|
| reale Gegenstände | Mädchen . | 10,33 |
| | Knaben . . | 28,56 |
| | K. = + | 18,23 % |
| Geräusche | M. . . . | 36,45 |
| | K. . . . | 31,58 |
| | K. — | 4,87 % |
| Zahlen | M. . . . | 36,78 |
| | K. . . . | 31,58 |
| | K. — | 5,20 % |
| visuelle Vorstellungen | M. . . . | 33,22 |
| | K. . . . | 26,44 |
| | K. — | 6,78 % |
| akustische Vorstellungen | M. . . . | 33,22 |
| | K. . . . | 31,00 |
| | K. — | 2,22 % |
| Tastvorstellungen | M. . . . | 30,89 |
| | K. . . . | 31,66 |
| | K. + | 0,77 % |
| Gefühlsvorstellungen | M. . . . | 37,33 |
| | K. . . . | 48,22 |
| | K. + | 10,99 % |
| Wörter überhaupt | M. . . . | 33,49 |
| | K. . . . | 34,33 |
| | K. + | 0,84 % |
| Lauthäufungen | M. . . . | 34,34 |
| | K. . . . | 33,34 |
| | K. — | 1,10 % |

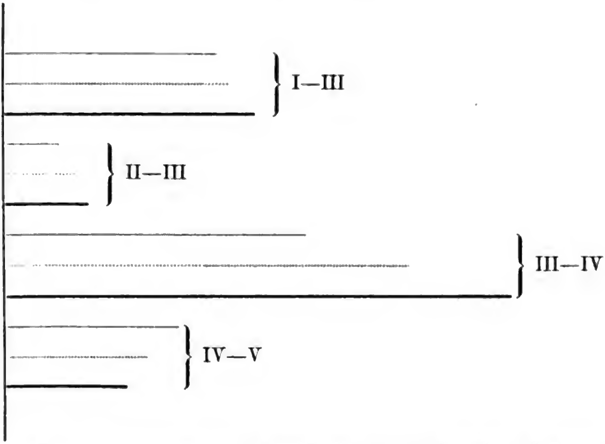
Nur in der Gedächtnisentwicklung für reale Dinge, Tast-, Gefühlsvorstellungen und sinnvolle Wörter überhaupt zeigen sich die Knaben den Mädchen überlegen. dabei mufs man aber bedenken, dafs diese Werte ihren wahren Sinn nur gewinnen, wenn man die jeweiligen Anfangshöhen auf Stufe V beiderseits vergleicht. Hier zeigt sich, dafs die Knaben mit einer oft wesentlich geringeren Gedächtnisenergie begabt waren. Am schnellsten orientiert über diese Verhältnisse eine Kurve; ein Vergleich der zwischen den Kurven liegenden Ordinatenstücke mit ihrer Gesamtlänge zeigt die zu vergleichenden Werte der Energiehöhen.




3. Das Verhältnis der Durchschnittswerte auf den einzelnen Altersstufen zeigt folgendes Bild:

| Stufe | Knaben | Mädchen | Durchschnitt |
|---|---|---|---|
| I : II | 7,81 | 8,69 | 8,25 |
| II : III | 2,53 | 3,08 | 2,80 |
| III : IV | 10,60 | 16,75 | 13,67 |
| IV : V | 6,91 | 4,82 | 5,86 |

Die relative Gedächtniszunahme ist also am gröfsten zwischen der III. und IV. Altersstufe, wie auch nachstehende Zeichnung veranschaulicht:




Diese relative Zunahme berechtigt nur im Vergleich zu dem Gedächtnisumfang bei Beginn der Untersuchungen zu richtigen Schlüssen über die Verschiedenheit des Gedächtnisses zwischen Mädchen und Knaben.

3. Das Übergewicht in der Gedächtniszunahme der Mädchen gegenüber den Knaben ist auf den verschiedenen Altersstufen:

| | | | |
|---|---|---|---|
| 13—14 ½ | Jahre alt | = 5,91 %; | für Wörter überhaupt: 5,5 % |
| 12—13 | „ „ | = 6,22 %; | „ „ „ 4,17 % |
| 11—12 | „ „ | = 5,91 %; | „ „ „ 9,45 % |
| 10—11 | „ „ | = 0,57 %; | „ „ „ 3,67 % |
| 9—10 | „ „ | = 4,38 %; | „ „ „ 3,97 % |

Zum Schlufs möchte ich noch einen Vergleich erwähnen, der in das Bereich der vorliegenden Aufgabe fällt, ich meine zwischen den Versuchsergebnissen mit Wörtern akustischen und visuellen Inhalts einerseits und den entsprechenden realen Dingen und Geräuschen andrerseits.

(Siehe Tabelle S. 168.)

Die Tabelle offenbart deutlich als eigentümliches Ergebnis, dafs zwar die unmittelbare Beobachtung gegenüber der durch das Wort veranlafsten Reproduktion einer visuellen Vorstellung für die Energie des Gedächtnisses von sehr grofser Bedeutung ist, keineswegs aber auch immer das wirkliche Geräusch dem durch das Wort reproduzierten gegenüber. Die Tabelle weist für Knaben im Alter von 9

| Stufe | Knaben | | | | Mädchen | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gegenstand | Wort | Geräusch | Wort | Gegenstand | Wort | Geräusch | Wort |
| I. | 92,56 | 43,00 | 71,89 | 74,78 | 99,56 | 96,67 | 82,67 | 71,44 |
| II. | 76,45 | 69,67 | 57,33 | 64,89 | 92,89 | 77,22 | 75,56 | 63,00 |
| III. | 89,78 | 59,67 | 57,19 | 63,00 | 94,00 | 72,78 | 56,00 | 72,4 |
| IV. | 87,12 | 55,11 | 55,33 | 48,44 | 75,78 | 56,22 | 46,22 | 54,78 |
| V. | 64,60 | 46,56 | 53,33 | 43,78 | 89,33 | 54,22 | 46,22 | 38,22 |

bis 11 Jahren für akustische Vorstellungen gegenüber den realen Geräuschen zwar einen Vorteil der ersteren nach; um das 12. Lebensjahr herum aber kreuzen sich die Werte und es überwiegt, wenn auch nicht sehr stark, das Wortgedächtnis. Auch bei den Mädchen zeigt sich um dieselbe Zeit ein ähnlicher Umschwung. Hier aber überwiegt bei älteren Kindern das Gedächtnis für akustische Reize gegenüber dem entsprechenden Wortgedächtnis, während bei den kleineren der Umfang des Gedächtnisses für Wörter mit akustischem Vorstellungsinhalt gegenüber wirklichen Geräuschen überwiegt. Nur für das Alter von 9—10 Jahren findet sich ein kleines Übergewicht. Denken wir uns die Werte in Kurven veranschaulicht, dann finden wir durchgehends ein Überwiegen des Gedächtnisses für reale Dinge, doch ist der Abstand gegen das Wortgedächtnis keineswegs konstant. Zwischen Knaben und Mädchen besteht der charakteristische Unterschied, daſs bei diesen die Differenz der Ordinatenlängen von unten nach oben konstant geringer wird, und zwar ist das zurückzuführen auf die bedeutende Zunahme des Wortgedächtnisses, zumal im 13.—14. Lebensjahre. Bei den Knaben ist die Abnahme der Distanz weniger gleichmäſsig. Am bedeutendsten überragt das Gedächtnis für reale Dinge in der Zeit vom 10.—12. Jahre, am wenigsten um das 13. herum.

(Schluſs folgt.)

## B. Mitteilungen.

### 1. IV. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands.

Am 14. und 15. April fand in Mainz der IV. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands statt, der sich einer auſserordentlich regen Beteiligung aus allen Teilen Deutschlands und auch aus dem Auslande zu erfreuen hatte. Schon die Zahl der beim Ortsausschusse eingelaufenen

Anmeldungen zeigte eine Steigerung selbst gegenüber dem so glänzend verlaufenen 3. Verbandstage in Augsburg. Wieder waren neben den Vertretern der Hilfsschulen Schulaufsichtsbeamte, Vertreter von Ministerien, Regierungen und Magistraten, Professoren, Ärzte, Geistliche und die Lehrerschaft der verschiedensten Schulen sowie auch Privatpersonen in beträchtlicher Zahl anwesend. Am 14. April fand um 11 Uhr mittags eine Sitzung des Verbandsvorstandes und nachmittags 4 Uhr eine gemeinsame Sitzung des Vorstandes und Ortsausschusses zur Besprechung geschäftlicher Fragen statt. Abends 7 Uhr begann die 1. Versammlung im Heiliggeistrestaurant, an der 214 Personen teilnahmen. Der 1. Vorsitzende Stadtschulrat Dr. Wehrhahn-Hannover begrüfste die Versammlung im Namen des Vorstandes und Ortsausschusses, dankte in beider Namen für das zahlreiche Erscheinen und gab dann einen kurzen Rückblick über die 2 verflossenen Jahre und die während derselben vom Vorstande entfaltete Tätigkeit. Es sind in über Erwarten grofser Zahl neue Hilfsschulen entstanden, ebenso ist die Zahl der Verbandsmitglieder ganz aufserordentlich gewachsen. Von den verschiedensten Seiten ergingen Anfragen an den Vorstand; die von demselben herausgegebenen Berichte wurden in so grofser Zahl verlangt, dafs die über den 1. und 2. Verbandstag jetzt völlig vergriffen sind. In einigen Gegenden und Städten sind kleinere Vereine und Verbände zur Förderung des Hilfsschulwesens und zwecks sozialer Fürsorge für die Hilfsschulzöglinge entstanden. Der Verband kann das nur herzlichst begrüfsen, mufs aber auch andrerseits den dringenden Wunsch hegen, dafs derartige Vereine sich dem Verbande anschliefsen und im Einvernehmen und Zusammenwirken mit ihm den für beide ja gemeinsamen Zielen zustreben. Auch im Auslande fafst man die Gründung von Hilfsschulverbänden ins Auge. Nach unmittelbar vor dem Verbandstage aus England eingegangenen Nachrichten ist dort bereits aus 30 Städten die Bereitwilligkeit dazu erklärt worden, und es wird dort im nächsten Jahre — dem deutschen Beispiel folgend, wie der betreffende Herr aus Liverpool schreibt — der 1. Hilfsschulverbandstag stattfinden. — Vielfach geäufserten Wünschen entsprechend hat sich der Vorstand entschlossen, die Versammlung um die Ermächtigung zu bitten, Schritte bei den Behörden zu unternehmen, die auf die Einrichtung von Kursen zur Ausbildung und Fortbildung von Hilfsschullehrern hinzielen. — Zum Zweck der Klärung der vielfach erörterten Frage, ob zwangsweise Kinder der Hilfsschule zugeführt werden können, hat der Vorstand eine Rundfrage an die Schulverwaltungsorgane der Städte mit Hilfsschulen ergehen lassen und ein Vorstandsmitglied mit Verarbeitung des eingegangenen Materials beauftragt. — Der Vorstand bittet ferner die Versammlung um die Zustimmung zu einer Änderung des § 1 der Satzungen in dem Sinne, dafs auch die soziale Fürsorge für die Hilfsschulzöglinge ausdrücklich als Aufgabe des Verbandes hingestellt wird.

Hierauf hielt Hauptlehrer Giese-Magdeburg einen Vortrag über »Das Rechnen auf der Unterstufe der Hilfsschule.« Der Vortragende hob neben dem formalen Werte des Rechnens die praktische Bedeutung für das spätere Leben hervor, die in vielen Fällen noch die des

Lesens und Schreibens übersteige, betonte, dafs die Hilfsschule sich in ihrem Rechenstoff auf das Äufserste zu beschränken habe und bezeichnete als Ziele für 6 Schuljahre in der Hilfsschule: Addition und Subtraktion von 1—10 im 1. Jahre, dasselbe bis 20 im 2., dasselbe bis 100 im 3., Multiplikation und Division bis 100 im 4., die 4 Spezies bis 1000, dezimale Schreibung von M — Pf, m — cm, hl — l und die bekanntesten Fälle der Bruchrechnung im 5. und 6. Jahre, wobei noch nach dem Mafse der Gliederung der einzelnen Schule zu modifizieren sei. Die Beschränkung auf Addition und Subtraktion in den ersten Jahren begründete der Vortragende damit, dafs man den Hilfsschulzöglingen nicht zuviel gleichzeitig bringen dürfe, dafs Multiplikation und Division als abgekürzte Addition und Subtraktion wesentlich schwieriger seien als diese Rechenspezies und erst nach erlangter voller Sicherheit im Addieren und Subtrahieren mit Erfolg behandelt werden könnten, vorher meist nur auf ein mechanisches Einprägen hinauslaufen würden, dafs ferner im Zahlenraume von 1—10 nicht genügendes Übungsmaterial für Multiplikation und Division zur Verfügung stehe. Im 1. Jahre läfst Referent folgende Übungen treiben: Zählen vor- und rückwärts, zuerst an Dingen, dann an Zeichen, endlich ohne sinnliche Veranschaulichung; Bestimmung des Platzes einer Zahl in der Zahlenreihe; Zerlegen der Zahlen und die Umkehrung desselben, das Ergänzen; Addieren und Subtrahieren. Zerlegen und Ergänzen sind sehr wichtige Übungen, da sie erst den Inhalt der Zahl völlig erkennen lehren, das Überschreiten des 1. Zehners wirksam vorbereiten und weil, nachdem sie gründlich betrieben sind, Addieren und Subtrahieren im Wesen nichts Neues mehr bieten. Eine Zerlegung des Gebiets in die 2 Gruppen 1—5 und 6—10 hält Referent für ungeeignet. Der Hilfsschulzögling vermag nicht mehrere Zahlvorstellungen kurz hintereinander aufzunehmen; man mufs also von Zahl zu Zahl fortschreiten und jede für sich erschöpfend behandeln. Da man beim Eintritt des Kindes in die Hilfsschule absolut keine Zahlenvorstellungen voraussetzen darf, so müssen zunächst die Begriffe »eins« und »viel« durch mannigfache Übung entwickelt und festgelegt werden. Stets werde zuerst mit benannten Zahlen gerechnet und zwar erst mit, dann ohne Veranschaulichungsmittel. Erst, wenn die Vorstellung klar und deutlich geworden ist, trete die unbenannte Zahl auf. Von vornherein müssen angewandte Aufgaben mit herangezogen werden. Neben der mündlichen Übung darf die schriftliche nicht fehlen. Vor der Kenntnis der Ziffern behilft man sich mit anderen Zeichen, die dann später allmählich zurücktreten. Im 2. Jahre bereitet nur das Überschreiten des 1. Zehners Schwierigkeit, weil hier jede Aufgabe eine 3fache Tätigkeit erfordert. Unbedingte Sicherheit im Ergänzen und Zerlegen sind dabei unerläfsliches Erfordernis. — Wegen der Schwierigkeit des Rechnens für die denkschwachen Zöglinge der Hilfsschule ist weitgehendste Veranschaulichung nötig. Die Anschauung sei wahr (die Vorstellungen müssen an konkreten Dingen gewonnen, Münzen, Mafse und Gewichte unmittelbar angeschaut werden), sie sei mannigfaltig (Münzen, Mafse und Gewichte werden nicht blofs gezeigt, sondern die Kinder operieren auch selbst damit), sie werde oft wiederholt, finde daher nicht blofs bei der ersten

Durchnahme, sondern auch bei der Einübung und Wiederholung statt. Neben Rechenfähigkeit ist soviel wie möglich auch auf Rechenfertigkeit hinzuwirken. Daher mufs stets reichliche Übung bis zur völligen Sicherheit stattfinden. Als Rechenvorteile empfiehlt Redner: Vertauschen der Summanden (9 + 2 statt 2 + 9), Ausgehen von bequemen Aufgaben (7 + 8 = 7 + 7 + 1), Zurückführen auf die Grundzahlen (bei 18 — 3 denke man an 8 — 3), Heranziehen einer verwandten Rechnungsart (leichter als 87 — 79 ist die betreffende Ergänzung), Gegenüberstellen von Zuzählen und Abziehen. Vielfache Wiederholung ist durchaus nötig, doch sei sie planmäfsig geordnet. Als Anschauungsmittel sind einfache Dinge aus der Umgebung des Kindes, Rechenapparate, graphische Darstellungen reichlich zu benutzen. Wechsel in denselben erhöht die Klarheit der Begriffe. Besonders zu empfehlen sind solche, die ein selbsttätiges Darstellen der Kinder zulassen. Auch die Zahlenbilder sind als ein, aber nicht als das einzige Anschauungsmittel zu verwenden. — Redner empfiehlt den Gebrauch eines Rechenbuches in der Hilfsschule, da dasselbe Zeit erspart, wenn in weniger gegliederten Schulen Abteilungen schriftlich beschäftigt werden müssen, weil es eine Mithilfe der Eltern ermöglicht und die Einheitlichkeit des Unterrichts in mehrklassigen Schulen und bei Lehrerwechsel unterstützt. Der darin enthaltene Stoff ist auf das Notwendigste zu beschränken, alles nebensächliche Beiwerk ist fernzuhalten, die Schwierigkeiten dürfen nur ganz allmählich gesteigert und es mufs für alles ein reicher Übungsstoff geboten werden.

An den Vortrag schlofs sich eine sehr ausgedehnte lebhafte Debatte, die sich zunächst mit dem dem 1. Schuljahre gesteckten Ziele befafste. Verschiedene Redner waren unter Betonung des individuellen Verfahrens als Grundlage des gesamten Hilfsschulunterrichts gegen jede Zielsetzung, indem sie auf die so sehr verschiedene Gliederung der Hilfsschulen und auf die aufserordentliche Verschiedenheit des Schülermaterials hinwiesen; andere forderten Herabsetzung auf das Gebiet von 1—5, wieder andere waren gegen Ausschlufs der Multiplikation und Division. Von anderer Seite wurde energisch betont, dafs die Versammlung zu positiven Festsetzungen schon im Interesse der noch zu gründenden Hilfsschulen kommen müsse und dafs dazu völlig ausreichende Erfahrung vorliege[1]). Die gröfsere Mehrheit stimmte schliefslich dem Referenten zu mit dem Vorbehalt, dafs das Gebiet von 1—10 nicht als Ziel des 1. Schuljahres, sondern der

[1]) »Der Mensch sieht nur, was er weifs«, sagt der Psychologe Herbart. Auch hier geht es so. Die nicht psychologisch-kritische Erfahrung hat einen sehr zweifelhaften Wert. Ich habe bei anderen Fragen schon wiederholt dargetan, wie die landläufige Erfahrung papageienmäfsiges Wortwissen für tatsächliche Sachkenntnisse hält. Das Rechnen macht auch keine Ausnahme. Die Frage des ersten Rechenunterrichts läfst sich darum erst beantworten, wenn eine genaue Untersuchung über die Zahlvorstellungen bei normalen wie bei schwachsinnigen Kindern und über die natürliche Entwicklung der Zahlbegriffe vorliegt. Die fehlt uns m. W. noch immer. Und so lange schweben alle jene Fragen teilweise in der Luft.

Trüper.

untersten Rechenstufe bezeichnet wurde. In Bezug auf Veranschaulichung im Rechenunterrichte wurde von verschiedenen Seiten der hervorragende Nutzen und die Notwendigkeit der selbsttätigen Darstellung von seiten der Kinder betont. Auch die Frage des Rechenbuchs rief eine lebhafte Aussprache für und wider hervor. Die vom Redner vorgelegten Thesen erhielten durch die Debatte folgende Fassung:

1. In der Hilfsschule kommen auf der untersten Stufe Addition und Subtraktion im Zahlenraume von 1—10 und auf der zweiten Stufe dieselben Grundrechnungsarten bis 20 zur Behandlung. 2. Durch mannigfaltige und häufige Anschauung und Darstellung wird Rechenverständnis angebahnt. 3. Durch vielseitige Übung und unermüdliche Wiederholung ist Rechenfertigkeit zu erzielen. 4. Für die Hilfsschule ist ein den Verhältnissen derselben angepaſstes Rechenbuch wünschenswert.

(Schluſs folgt.)

## 2. Psychologische Beobachtungen an einem Kinde.

Von Adolf Rude in Nakel a. d. Netze.

(Schluſs.)

### 6. Lebensjahr.

**5 Jahre**: Spekulation berichtigt Sinnestäuschung. Wir, die Eltern und die Kinder, wollen bei schönem Wetter in einem Wagen nach Bromberg fahren. Da es vor der Fahrt sehr windig wird, sagt Lucie: »Das ist vom lieben Gott doch gar nicht schön eingerichtet, daſs gerade heute so schlechtes Wetter ist.« Wir fahren trotzdem. Der dreijährige Erwin sagt: »Sieh, wie die Weichsel mitfährt und die Bäume!« Da belehrt ihn L.: »Nein, das sieht bloſs so aus. Wir fahren, und die Bäume bleiben stehen.«

**1 Monat**: Reproduktion nach dem Gesetze der Ähnlichheit. Beobachtung. Unterscheidung. L. hat bei der Groſsmutter einen sogenannten Haussegen gesehen: eine Tafel mit einem Spruche und den beiden Engeln von der sixtinischen Madonna. Sie kennt ferner, wie schon oben angeführt ist, das ganze Bild selbst in einem groſsen Stich. Nun sieht sie auf einem Wäschebeutel die beiden Engel in Stickerei abgebildet. Diese reproduzieren sofort das Bild auf dem Haussegen, nicht aber das Gesamtbild. Sie wundert sich wiederholt über die sonderbare Haltung der Engel, namentlich über das Stützen des Kopfes. (Der dreijährige Erwin findet auf meine Frage sofort heraus, daſs das Bild auf dem Haussegen, den er früher einmal gesehen hat, blau und rot sei, der Stich aber schwarz.)

Unterscheidung. L. kennt ein Bild Bismarcks mit einem Hute. Erwin zeigt auf das Bild einer fremden Person und sagt unrichtig: »Das ist Bismarck.« L. meint: »Nein, er trägt ja einen Helm, und Bismarck trägt einen Hut.«

Sie will mich belehren: »Papa, weiſst du? Am heil'gen Abend ist

Kaisers Geburtstag.« Die vielen Lichter an beiden Festen verursachen wohl diese Annahme.

Ein andermal sagt sie: »Unsere Kaiserin heifst Auguste Viktoria. Unser Kaiser hat sich mit ihr verheiratet. Nicht wahr, Mama?« Als Erwin falsch wiederholt »Eiguste«, lacht sie.

Empirisches und spekulatives Interesse. L. fragt nach allem, was sie sieht und nicht versteht, so auch, auf ein Thermometer deutend: »Wozu ist das?« Ich erkläre: »In der weifsen Kugel ist Quecksilber. Wenn es in der Stube warm wird, kriecht das Quecksilber nach oben; wenn es kalt ist, fällt es nach unten.« Das merkt sie sich und nimmt sich vor: »Wenn die Mama uns Schokolade gibt, dann machen wir von dem weifsen Silberpapier auch solche Kugeln und spielen Thermometer.« Auf meine Frage, wo wir noch andere Thermometer haben, zeigt sie auf das aufsen am Fenster angebrachte Thermometer und auf das des Lamprechtschen Polymeters. Dann erinnert sie sich: »In der Wohnstube ist auch eins« (zusammen mit dem Barometer).

Sie weifs sicher zu unterscheiden, was rechts und was links ist.

Sie freut sich immer sehr auf den Sonntag.

**2 Monate:** Schliefst: »Wenn Erwin dem Papa etwas zu Weihnachten schenken will, dann mufs er etwas machen. Wenn er nichts machen kann, dann mufs er etwas kaufen. Wenn er auch kein Geld hat, dann kann er nichts schenken.«

Sittliches Urteil: Ich trinke Limonade. L. bittet die Mama auch darum, und diese verspricht sie ihr für später. Am Abende mahnt L. darum. Mama meint: »Ich hatte es vergessen. Hast Du denn noch Durst? Jetzt ist es schon so spät.« Da antwortet L.: »Du hast mir doch versprochen; dann darfst Du es auch nicht vergessen!« Sie hat die Überzeugung, dafs man ein Versprechen auch halten mufs. Aufserdem kommt ihr der Einfall recht gelegen.

L. sieht Bilder in einer Zeitschrift und sagt: »Das ist ein Heiderdorf« (manchmal auch: Heidedorf). Ich frage: »Was ist ein Heidedorf?« L. weifs zunächst nichts anderes zu sagen als: »Wenn Ihr oder Hedwig etwas sagt, dann höre ich genau zu und spreche es nach.« Auf meine wiederholte Frage, was ein Heidedorf sei, antwortet sie: »Eine Heide und ein Dorf.« Ich: »Was ist eine Heide?« Antwort: »Wo gar nichts ist, auch kein Kirchhof. Mama hat eine Erika-Geschichte davon erzählt.« — Auf einem andern Bilde sieht sie Südsee-Insulaner. Sie sagt: »Diese sehen einmal ‚drollig' aus.« Dieses Wort scheint ihr zu gefallen; denn sie wiederholt es mehrmals.

Genaue Beobachtung. Auf einem andern Bilde sieht L. die weinenden Zwerge an dem Glassarge von Schneewittchen. Das Gesicht des einen Zwerges ist stark schattiert. Da meint L.: »Der hat sich wohl an der Laterne das Gesicht verbrannt?« Ich sehe auf dem Bilde keine Laterne und frage: »An welcher Laterne?« Da weist mich Lucie auf ein anderes Bild zu demselben Märchen. Dort wirft ein Zwerg mit einer Blendlaterne Licht auf das in dem Bette ruhende Schneewittchen.

Spekulatives Interesse. Zweck menschlicher Organe. L. fragt

mich: »Warum hast Du da (Wimpern) und hier (Brauen) Haare? Wozu sind sie?« Solche Fragen nach dem Zwecke oder dem Grunde stellt sie oft.

Beobachtet Auffälliges und schliefst nun auf anderes. Es werden Kieler Sprotten gegessen. Da beobachtet Lucie: »Der Kopf ist so leer. Ist unser Kopf auch leer?«

Sie urteilt: »Rote Tücher sind moderner (sie meint: schöner) als gelbe.« — Sie sieht ein gelbseidenes Tuch und vergleicht: »Das glänzt so schön wie Gold oder Silber.« — Ein anderer Vergleich: »Erwin hat so rote Backen, als ob sie der Herr Behnke (der im Hause wohnende Konditor) angestrichen hätte.«

Bei einer Halskrankheit mufs sie mit einer Alaunlösung gurgeln. Beim erstenmal schreit und weint sie, später schon weniger. Als nur noch wenig in der Flasche ist, fragt sie jeden Augenblick, ob sie nicht wieder gurgeln solle. Ihrem Brüderchen mufs mit einer scharfen Lösung die Mundhöhle ausgepinselt werden, da sich an derselben Bläschen gebildet haben. Erwin schreit jedesmal beim Einpinseln sehr. L. sucht ihm nun Mut zu machen: »Wenn gepinselt wird, wirst Du ja bald gesund. Das Gurgeln ist noch viel schlimmer. Das mufs man ganz hinten im Halse machen.«

**3 Monate**: Veränderung läfst eine identifizierende Apperzeption nicht zu. L. sieht ein Bild zu dem Märchen: »Der gestiefelte Kater.« Sie fragt später einmal die Mama: »Haben alle Kater gelbe Stiefel an?« Weil der Kater im Märchen aufrechtgehend und menschenähnlich abgebildet ist, hat sie anscheinend gar nicht begriffen, dafs der Kater eine (männliche) Katze ist.

Sie versteckt ein Spielzeug in der Befürchtung: »Die Spitzen (Spitzbuben) könnten es stehlen.«

Überlegung einer Ergänzung. Im vorigen Jahre ist ihr bald nach Weihnachten der Kopf ihrer grofsen, schönen Puppe zerbrochen. In diesem Jahre wünscht sie sich nicht eine neue Puppe, sondern einen Kopf zu dem kopflosen Puppenkörper.

Beobachtung und Spekulation. Ihr $3^1/_4$ Jahre alter Bruder fragt mich, ob er von einem gebrauchten Couvert die Briefmarke »abmachen« dürfe. Ich frage ihn, wozu er sie haben wolle. Er antwortet: »Ich will sie auf einen Brief kleben und ihn an die Grofsmama schicken.« Da belehrt ihn L.: »Das geht nicht! Es ist schon ein Stempel drauf.«

**4 Monate**: Falsch identifizierende Apperzeption. Von Büsten hat Lucie bisher nur die Herbarts und Comenius' gesehen. Bei der Feier des Geburtstages des Kaisers in der Schule, wozu sie mitkommen darf, sieht sie eine grofse Büste Kaiser Wilhelms I. Sie fragt: »Warum ist der Herbart so grofs?«

Religiös-empirische Spekulation. Es ist ihr von dem Jesusknaben erzählt worden, und sie hat auch ein Bild von ihm gesehen. Nun stellt sie folgende Frage: »Ist der Herr Jesus noch jetzt so klein?« — Auf dem katholischen Kirchhofe sieht sie ein grofses Kruzifix. Sie fragt: »Ist das auf dem katholischen Kirchhof der wirkliche Herr Jesus?«

Sympathetisches Interesse. Freiwilliges Versprechen. Spekulation. Es ist ihr ein Schwesterchen geboren worden. Darüber ist sie ganz freudig erregt. Sie geht, ohne dafs sie dazu von jemandem angeregt worden wäre, zur Mama und sagt, sie werde jetzt auch immer recht artig sein. Sie hat anscheinend das Gefühl, dafs sie auf ihre kleine Schwester Rücksicht nehmen müsse. Zu mir sagt sie, jetzt müsse das Schwesterchen auch getauft werden. Ich frage: »Wozu?« Antwort:... »Dafs sie einen Namen bekommt.«

Spekulatives Interesse. Ich sage: »Es sind im Zimmer nur 8 Grad. Es mufs geheizt werden.« L. hört es und fragt: »8 Grad kalt?« Ich: »Nein, warm.« Da wundert sie sich, dafs es warm sein soll, während es ihr kalt vorkommt.

**5 Monate:** Ihr $3^1/_2$ jähriges Brüderchen erkennt auf einem Bilde ein Kalb nicht. L. äufsert ihr Erstaunen darüber, will Erwin aber einhelfen. Sie kommt nun auf die Sprünge mancher Kunstkatecheten, indem sie fragt: »Von was macht man Kalbfleisch?« Wie es bei solchen Kunstkatechesen nicht gar selten geschehen soll, bleibt auch in diesem Falle die Antwort aus. Da sagt sie ihm vor: »Das ist ein Kalb.« — Ein anderes Mal erkennt Erwin auf einem gezeichneten Dache den Schornstein nicht sofort. Da fragt L.: »Was haben wir auf dem Dach?«

Empfindet Nichtwissen als einen Mangel, dessen man sich zu schämen habe. Auf einem andren Bilde sieht L. ein nicht gerade deutlich abgebildetes Schaf ohne Hörner. Sie weifs nun nicht genau, ob es ein Schaf sei. Da sagt sie zur Mama: »Erwin weifs nicht, was das ist.« Ich frage sie: »Na, was ist es denn?« Da bleibt die Antwort aus, und L. macht ein sehr verlegenes Gesicht. Endlich bringt sie zögernd heraus: »Ein Schaf.« Später stellt sie an die Mama die Frage: »Ein kleines Schaf hat keine Hörner; nicht wahr?« Sie hat richtig das Fehlen der Hörner beobachtet, und dieses liefs zu Anfang nicht die Apperzeption zu stande kommen.

**6 Monate:** Praktisch. In einer Ecke meines Arbeitszimmers stehen Meinholdsche Bilder für den Anschauungsunterricht. L. nimmt nach eingeholter Erlaubnis eins heraus und legt es auf den Fufsboden, um es mit Erwin zu besehen. Dieser legt auf einen Rand ein Buch hinauf, damit das Bild sich nicht wieder zusammenrolle. Er legt das Buch aber vollständig hinauf und zwar schräg. Da sagt L.: »So mufs das nicht liegen!« Sie legt es parallel mit der Kante auf das Bild und zwar so, dafs möglichst wenig von der Bildfläche bedeckt wird. Das Bild stellt ein Getreidefeld und darüber ein Gewitter dar. Da meint L.: »Wo es weifs ist, da ist der Himmel, und wo es schwarz ist, ist die Hölle« (falscher Schlufs).

Dauerhaftes Gedächtnis. L. sieht ein rotbraunes Pferd und sagt: »Das ist ein Fuchs.« Ich frage darauf: »Wie heifst ein weifses Pferd?« Antwort: »Schimmel.« Ich: »Ein schwarzes Pferd?« Antwort: »Rappe.« Ich: »Ein rotes?« Antwort: »Fuchs.« Ich: »Woher weifst du es?« Antwort: »Du hast es uns früher einmal gesagt.«

Kinder wenden unverstandene Bezeichnungen an. L. hat

das Lied gehört: »Wo findet die Seele die Heimat, die Ruh'?« Sie versucht es nachzusingen, und das Lied summt ihr lange Zeit im Kopfe herum. Nun sieht L. auf einem Bilde eine Anzahl Kinder abgebildet. Sie zeigt dieselben und sagt: »Das bin ich, das ist der Erwin, das ist der Hans, das ist die Seele.« Da fragt Erwin: »Und wo ist die Ruh'?« L. sagt: »Hier!« und zeigt auf ein abgebildetes Kind. Ich frage sie: »Was ist denn die Seele?« Antwort: »Mit der Seele kommt man in den Himmel.«

Einfall. Eines Tages äufsert sie: »Ich habe noch keinen Mann geheiratet.«

Praktisch. Ich klebe eine Anzahl Bilder auf Blätter auf. Nachdem jedes aufgeklebt ist, streiche ich es mit meinem Taschentuche fest und glatt. Danach stecke ich es ohne weitere Überlegung jedesmal wieder in die Tasche zurück. Nachdem ich es mehrmals getan habe, spricht L.: »Warum steckst du das Taschentuch immer wieder in die Tasche zurück? Leg' es doch auf den Tisch! Dann brauchst du es nicht immer herauszunehmen.«

Bemerkt sprachliche Unrichtigkeiten (Bildung des Sprachgefühls). Erwin sagt: »Die Bibers haben gekommen.« L. verbessert ... »sind gekommen.« Dafs Bibers falsch ist, weifs sie nicht.

L. kann die ganze Schreibschrift lesen und schreiben. Sie hat das mehr spielend gelernt. Ich verspreche ihr nun: »Wenn du Gedrucktes gut lesen kannst, dann schenke ich dir das Märchenbuch mit den Bildern.« Darauf freut sie sich nun sehr; sie nimmt sich vor, dann dem Erwin Geschichten vorzulesen.

**$6^1/_2$ Monate:** Wahl nach Überlegung. L. redet tagelang davon, dafs sie zu Arnemanns, einer befreundeten Familie, gehen möchte. Als ihr aber die Wahl gestellt wird, ob sie lieber ins Marionettentheater zur Schneewittchen-Vorstellung oder zu Arnemanns gehen wolle, wählt sie das erstere und meint: »Zu Arnemanns kann ich noch ein andermal gehen.«

Neugierde. Sie fragt fortwährend: »Was ist über dem Himmel?«

**7 Monate:** Zweifel an der Existenz wunderbarer Zustände. L. hat vom Schlaraffenlande gehört und fragt mich: »Gibt es ein richtiges Schlaraffenland, so wie Schulitz?«

Reproduktion. Einsicht, dafs man aus Büchern Belehrung schöpft. Sie hat in früheren Jahren gesehen, wie ich nach Garckes Flora Pflanzen bestimmte. Jetzt bringe ich von einem Spaziergange auch eine Pflanze mit. Da fragt mich L. mehrmals: »Nicht wahr, wenn du etwas nicht weifst, dann suchst du im Buche?«

Sucht Bedeutung von Namen. Ich gehe mit L. und Erwin spazieren. Wir sehen blühendes Frühlingsfingerkraut (Potentilla verna). L. fragt, was das sei, und ich sage ihr den Namen. Sie fragt weiter: »Warum heifst das so?« Ich erkläre ihr den Namen. L. meint darauf: »Wer das nicht weifs, denkt, man kann Finger daraus machen.« Über den Namen »Stiefmütterchen« wundert sie sich sehr und meint: »Das ist eine Mutter, die hat Stiefel an« (Notapperzeption).

Empirisches und spekulatives Interesse. Ich bringe von einem Spaziergange einen kleinen Weidenzweig mit Kätzchen heim und

schenke ihn L. Es ist bereits ziemlich dunkel im Zimmer. Sie fragt »Was ist das?« Ich antwortete: »Das sind Weidenkätzchen.« L. fragt mit großem Erstaunen in der Stimme weiter: »Wirkliche Kätzchen?« Antwort: »Ja, wirkliche Kätzchen.« Neue Frage: »Kätzchen mit Augen?« Ich: »Nein, Augen haben sie nicht. Ich habe sie vom Baum abgebrochen.« Lucie freut sich trotzdem sehr über das Geschenk und redet lange Zeit unaufhörlich davon. Schließlich fragt sie mich: »Wenn man diese Kätzchen (sie zeigt auf den ganzen Zweig) in die Erde pflanzt, wächst dann ein Baum heraus, der auch solche Kätzchen trägt?« Nach einigen Wochen kommt sie wieder darauf zu sprechen und sagt: »Kätzchenweiden.«

Einwand. Schon lange vor Ostern spricht L. mit ihrem Bruder vom Stiepen [1]) (auch Stiepern), vom Osterhasen und den Ostereiern. Am ersten Osterfeiertage darf sie nun mit Erwin Eier suchen. Sie findet auch ein Osterhäschen aus Zucker. Als sie alles gefunden hat, was für sie versteckt worden war, sucht sie noch weiter und hört erst auf, als ich ihr sage: »Der Osterhase hat mir gesagt, daß für dich nicht mehr Eier sind.« Da dreht sie ihr Osterhäschen um, das von unten aus hohl ist und sagt dann: »In dem Hasen sind ja keine Eier mehr. Wie kann er nur Eier legen?« Sie fragt das mehrmals, so daß ich ihr schließlich sage: »Frage doch den Hasen selbst!« Sie antwortet: »Er sagt mir nichts.« Ich: »Dann wird er mir auch nicht antworten.« L.: »Du hast mir ja aber gesagt, daß der Hase zu dir gesprochen hat, er hat bloß vier Eier für mich gelegt?«

Verwechselung des Stoffes mit dem Gegenstande. Die Mama hat ein Osterlämmchen aus Butter gekauft. Jetzt bitten L. und Erwin: »Mama, bitte um eine Stulle mit Osterlämmchen!« Das Interesse für das Osterlämmchen und seine Form hat die übliche Bezeichnung des Stoffes zurückgedrängt, aber nicht den Zweck desselben vergessen gemacht.

Ein im Hause wohnender Konditorgehilfe hat sich eine Blutvergiftung zugezogen. L. erzählt mir: »Der Gehilfe hat ‚Giftung' gehabt.« Dieses Wort gefällt Erwin außerordentlich und er wiederholt es mehrmals.

Beobachtung eines Unterschiedes. Ich schneide von einem Brote eine Schnitte ab. Da ich es nicht gewohnt bin, fällt es ungeschickt aus. L. wundert sich und sagt: »Papa schneidet immer schräg.«

**8 Monate:** Religiöse Spekulation. L. hört, daß heute Himmelfahrtsfest ist und sagt: »Heute vor vielen Jahren ist der Herr Jesus in den Himmel gefahren.« Das hat sie von der Mama gehört. Sie fragt mich: »Wo war er vorher?« Ich antwortete: »Auf der Erde.« L.: »Aber er hat sich wohl nicht sehen lassen?« Ich: »Natürlich hat er sich sehen lassen.« Darüber wundert sie sich sehr.

**9 Monate:** Empirisches Interesse. Bildung eines Vorsatzes. L. hat ohne Anregung von anderer Seite zwei Erbsen in die Erde gesät und freut sich außerordentlich, als die beiden Pflänzchen aufgehen.

---

[1]) Ostersitte: Schlagen mit Ruten oder Begießen mit Wasser. Am 2. Ostertage morgens schlagen die Knaben die Mädchen mit Ruten und bekommen dafür Eier; am nächsten Morgen ist es umgekehrt.

Sie begiefst sie und sieht jeden Tag nach, wie sie gewachsen sind. Sie sagt zu mir: »Wenn Erbsen sein werden, braucht die Mama keine zu kaufen. Ich gebe sie ihr dann und sie kann sie kochen.«

Freude am Gelingen. Formen- und Gröfsen-Beobachtung. L. ist auf ein Spiel gekommen, das ihr sehr viel Vergnügen macht: Sie steckt die Blüten der Ochsenzunge (Anchusa officinalis), auch der Ackerwinde (Convolvulus sepium) einzeln auf einen steifen, dünnen Grashalm, eine Blüte dicht über die andere. Das erfordert sehr viel Geduld (der $3^3/_4$ Jahre alte Bruder macht es nach; es geht ihm aber schliefslich die Geduld aus). Wenn sie einen Halm so ausgeschmückt hat, dann freut sie sich über ihr Werk und verschenkt es der Mama oder mir. Sie glaubt dabei, etwas Wertvolles verschenkt zu haben. Einmal bringt sie mir zwei Halme, einen längeren und einen kürzeren. Ich lege diese zum Kreuze zusammen. Da sagt L.: »Ein Kreuz!« Das (der untere Teil) ist immer länger als das (der obere Teil). Über den Namen Ochsenzunge wundert sie sich sehr.

Auswendig Gelerntes sprechen macht Kindern Vergnügen. L. hat von einem die Schule besuchenden Knaben das erste Gebot gehört und gelernt. Sie sagt es nun gern auf und lernt auf ihren Wunsch von der Mama durch mehrmaliges Vor- und Nachsprechen auch das zweite und dritte Gebot. Dann kommt sie zu mir und spricht sie. Darauf erklärt sie mir: »Die Gebote möchte man immerzu sprechen.«

Nachdenken. Ich frage sie, was es heifse: Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren! L. antwortet: »Gehorchen.« Ich: »Woher weifst du denn das?» Antwort: »Weifst du, woher ich es weifs? Von keinem, ganz von selbst.«

Fertigkeiten. L. beherrscht die Schreibschrift vollständig (natürlich nicht nach der Orthographie) lesend und schreibend. Sie rechnet in der Zahlenreihe 1—10 die Addition, Subtraktion und Multiplikation; die Division dagegen versteht sie noch nicht. Auch bei den drei ersten Rechnungsarten macht sie bei schwierigen Aufgaben noch Fehler.

Begehren regt die Spekulation an. Wir haben mehrmals von einer Frau namens Dattel Birnen durch L. holen lassen. Sie möchte gern wieder Birnen holen und essen, sagt es aber nicht direkt heraus, sondern kommt auf Umwegen damit hervor: »Ich weifs, wo die Frau Dattel wohnt.« Ich tue, als ob mich das gar nichts anginge. Da geht L. schon näher auf das Ziel los: »Birnen schmecken gut.« Ich sage wieder nichts. Da fragt sie direkt: »Papa, soll ich Birnen holen?«

Unrichtige und richtige Zwecksetzung. Im Garten liegt eine Stange, mit der ich Obst von einem hohen Baume geschüttelt habe. Als dies geschehen ist, lasse ich die Stange von L. und Erwin hinter die Sträucher tragen. Sie liegt dort nicht im Wege und soll auch nicht von Dieben so leicht bemerkt werden. Die Kinder legen sich die Stange auf die Schulter und tragen sie mit vielem Vergnügen an den bezeichneten Ort. Erwin hat aber den Zweck des Wegtragens nicht erfafst. Er hielt es für ein Spiel. Nach einiger Zeit fragt er: »Papa, sollen wir wieder die Stange herumtragen?« Da belacht ihn L.: »Die mufs doch da liegen bleiben!«

Kombination. L. hat einen meiner Schüler namens Unruh, der vor einigen Monaten aus Berlin nach Schulitz gezogen war, einigemal in meiner Wohnung gesehen. Im Sommer komme ich von einem Besuche der Berliner Gewerbeausstellung zurück und erzähle meiner Frau, dafs ich dort einen bekannten Herrn namens Ortlieb aus Bromberg getroffen habe. L. hört das und sagt zu Erwin: »Der Unruh wohnt nicht mehr in Berlin. Er heifst Unruh Ortlieb.« Ich frage, wie sie darauf gekommen und erhalte zur Antwort: »Der Unruh aus Berlin war bei uns. Da hab' ich seinen Namen gehört. Ein andermal habe ich gehört, dafs du Ortlieb in Berlin getroffen hast. Dann habe ich das zusammen gedacht.«

**6 Jahre alt:**

Einfall und Kombination. L. kommt schnell in ein Zimmer zur Mama gelaufen und fragt: »Mama, wieviel Geld hast du bekommen, als du dich verheiratetest?« Die Mama weifs zuerst vor Erstaunen über diese Frage nichts zu erwidern. Dann sagt sie: »Wie kommst du zu der Frage?« Antwort: »Ich möchte wissen, was ich einmal anschaffen soll, was ich kaufen kann: Tische, Spinde und anderes, wenn ich mich verheirate.« Das kommt nicht etwa altklug, sondern ganz kindlich-naiv heraus.

Beurteilt etwas als unschicklich. Der vierjährige Erwin fragt mich: »Papa, kommt zu Weihnachten der Grofspapa?« Ich antworte: »Ich weifs nicht; vielleicht.« Erwin: »Heifst nicht der Grofspapa Heinrich?« L. meint: »Nein.« Ich: »Natürlich heifst er so.« Da ruft Erwin mehrmals fröhlich aus: »Der Heinrich kommt!« L. belehrt ihn jedoch mit strafendem Tone: »Sag' nur nicht so zum Grofspapa; sonst wird er böse!«

Bei der Feier ihres sechsten Geburtstages sagt sie: »Ich bin so lustig, dafs ich Geburtstag hab'!« Sie erzählt es auch jedem, den sie trifft. Unter anderen Geschenken erhält sie ein Kinder-Efsbesteck, und sie darf von nun an mit den Eltern an demselben Tische essen. Darauf ist sie ganz stolz. Sie fragt jetzt fortwährend das Dienstmädchen nach ihrem Besteck: ob es schon geputzt sei etc. Sie setzt sich auch lange vor der Mahlzeit voll Erwartung an den Efstisch. — Sie hat ferner zu ihrem Geburtstage einen sogenannten Lichtteller bekommen: In einen Teller ist weifser Sand geschüttet worden, der dann festgedrückt wurde. Dann ist in die Mitte ein langes Licht, das Lebenslicht, gestellt worden. Rings im Kreise sind sechs kurze Lichte (nach der Zahl der bisherigen Lebensjahre) eingepflanzt worden. Darüber freut sich L. sehr. Sie löscht die Lichte am Morgen bald aus, um das Vergnügen am Nachmittage wieder haben zu können. — Die Mama hat dem Erwin eine Tafel Schokolade gegeben, damit er sie der L. zum Geburtstage schenke. Diese schickt ihn aber bald zur Mama zurück, damit er sich dafür bedanke. Dann dankt sie ihm.

Tätigkeitstrieb. L. schneidet aus Papier nach eigenen Vorstellungen Tische, Stühle, Spinde mit Konsolen etc. aus und stellt sie zu einer Zimmereinrichtung zusammen. Sie bringt damit viele Stunden zu, zuweilen ganze Nachmittage, beinahe ohne einmal aufzustehen.

Vorstellung von einem Honorarmafsstabe. Ich arbeite an

meiner Herbart-Bibliographie. L. sieht, dafs ich nun lange Zeit täglich viele Stunden schreibe. Da fragt sie: »Papa, wird das gedruckt, was du schreibst?« Ich antworte: »Ja.« L.: »In der Zeitung?« Ich: »Nein, in einem Buche.« L.: »Ach so! Bekommst du das bezahlt?« Ich: »Ja.« L.: »Wieviel bekommst du für ein Pfund?«

Beobachtung und Spekulation. L. sieht durch das offenstehende Fenster den Halbmond. Sie fragt: »Nicht wahr, Papa, jetzt sieht man »also« (in dieser Zeit ihr Lieblingswort) nur einen Fufs, den halben Bauch, den halben Kopf, den halben Mund, die halbe Nase und ein Auge vom Mann im Mond; aber sein Paket auf dem Rücken sieht man ganz; nicht wahr?«

---

## 3. Zur anstaltlichen Behandlung unserer sittlich gefährdeten Jugend.

Ein Reisebericht von J. Chr. Hagen, Direktor des Schulheims zu Falstad bei Drontheim.

(Fortsetzung.)

### 3. Düsselthal, ein evangelisches Rettungshaus in der Rheinprovinz.

Diese Anstalt liegt unweit Düsseldorf, sie ist für Knaben und Mädchen gemeinschaftlich und nach dem Familiensystem eingerichtet. Sie zählte 236 Kinder, 151 Knaben und 85 Mädchen. Sie wird zur Zeit von Pastor Karsch dirigiert, der zur Beihilfe 3 Lehrer, 9 sogenannte Brüder, 1 Vikar, 1 Buchhalter und 1 Verwalter hatte.

Die Mädchenabteilung, die unter der Oberaufsicht der Frau K. als Hausmutter steht, wird von 9 sogenannten Schwestern bedient. Von den Zöglingen der ganzen Anstalt waren $^1/_4$ durch Verfügung des Landeshauptmanns und $^3/_4$ durch Verfügung verschiedener Armenwesen und durch Private untergebracht. Die Kinder werden zuweilen schon im Alter von 2 Jahren, in der Regel erst vom schulpflichtigen Alter ab aufgenommen; die meisten sind jedoch im Alter von 5—6 Jahren eingetreten. Sie bleiben bis zu ihrem 14. Jahre und verlassen die Anstalt, nachdem sie konfirmiert worden. Sie werden alsdann in Lehre oder in Gesindestellungen untergebracht, und der Direktor hat Vormundschaftsrecht über einen Teil derselben bis zu dem 18. Jahr. Wenn sie sich bei ihrem Hausherrn oder Meister, der in fortwährendem Rapport mit der Anstalt steht, nicht gut betragen, bringt der Direktor sie bei einem andern unter; entweicht der Zögling, so wendet sich der Direktor an die Polizei mit dem Ersuchen ihn aufzusuchen, und diese vermittelt dann, dafs der Betreffende geholt, und wieder beim Hausherrn untergebracht werde. Hilft das nicht, wird das Kind in eine Anstalt für Schulentlassene gebracht.

Beschäftigung. Schule wird das ganze Jahr hindurch mit 4 Stunden täglichem Unterricht gehalten; hier wie bei den übrigen Anstalten folgte dieser einem von der Regierung festgesetztem Unterrichtsplane und einem von dem städtischen Schulrat genehmigten Stundenplane. Die Schule war in zwei Klassen, jede mit 24 Stunden wöchentlich, geteilt. Die Nach-

zügler erhalten an 2 Tagen der Woche 2 Stunden Hilfsunterricht. Zur Lektionsvorbereitung und Ausführung der schriftlichen Aufgaben werden täglich 2 Stunden ($^1/_2$ morgens und $1\,^1/_2$ abends) angewandt unter der Aufsicht eines »Bruders«, der die Ordnung überwacht und dabei acht gibt, ob die Lektionen gelernt werden. Diese Arbeit geht in den betreffenden Familienstuben vor sich. Das Ziel der Anstaltsschule entspricht ungefähr dem der Stadtschule. Ich wohnte einem Examen der Knaben bei, die eben die Anstalt verlassen sollten. Es wurden schriftliche Aufgaben in der Muttersprache und im Rechnen gelöst, dieselben zeichneten sich alle dadurch aus, dafs sie beinahe fehlerfrei und von einer mustergültigen Präzision waren. Die Prüfung zeigte mir ein schönes Resultat korrekter Unterrichtsmethode. Das Lesen war ausdrucksvoll und zeugte von Beherrschung des Stoffes; in der Grammatik zeigten sie solides Verständnis und gründliche Übung. Die übrigen Fächer Geschichte, Geographie und Naturkunde, hatten sie sehr gut inne. Erstaunlich waren ihre sicheren Begriffsdefinitionen und die reife selbständige Auffassung. Sie antworteten immer in geordneten Sätzen. Auch in dieser Anstalt zeichnete sich der Gesang durch Präzision und schönen Vortrag aus. Er ward nach Gehör dreistimmig eingeübt.

Die Klassen beherbergten beide Geschlechter, und man fand, dafs diese Ordnung ihre grofsen Vorteile hatte. Es spornte in hohem Grade die Knaben an, mit den Mädchen in Fleifs und Ordnung zu wetteifern, sowie das Wesen dieser gewissermafsen das Betragen jener dämpfte und milderte, während zur gleichen Zeit die Mädchen selbst etwas von dem keckeren, freieren und offneren Charakter der Knaben sich aneigneten.

2. Körperliche Arbeit. Die Knaben werden im wesentlichen mit Gartenbau und in den leichteren Zweigen des Ackerbaues beschäftigt; doch schien es mir, dafs man sich allzuängstlich vor Überbürdung hütete. Sie wurden nicht im Kuh- oder Pferdestall und nicht zum Fahren verwendet; nur zum Teil zum Düngerstreuen, Kartoffelpflanzen und zum Ernten. Die übrige Gehöftsarbeit ward von den Knechten und den Brüdern verrichtet, die, während die Kinder zur Schule waren, als Arbeitsleute dienten. Die Aufsenarbeit war für die Kinder überhaupt ziemlich begrenzt und bestand wesentlich nur in den verschiedensten Gartenarbeiten. In der Anstalt befanden sich Schuster- und Schneiderwerkstätte wie eine Bäckerei und zum Gehöft gehörte eine Mühle. Mit dem Haushalt war eine Meierei verbunden, die an der Seite der Küche gelegen war. Die Knaben wurden nur in den Schuster- und Schneiderwerkstätten und zwar nur mit Flick- und Ausbesserungsarbeit beschäftigt. Alles Neuschaffen ward vom Schneider und Schuster getan. Jener wurde auch als Krankenwärter benutzt, weshalb je eins der Krankenzimmer an jeder Seite der Schneiderstube gelegen waren. Die Bäckerei und die Mühle wurden von einem Meister mit einem Lehrjungen bedient.

Tagesordnung.

Werktage:

Uhr $5\,^1/_2$ läutete die Anstaltsglocke zum Zeichen, dafs der Tag beginnt. Sobald nun die Kinder angekleidet und die Betten in Ordnung

gebracht hatten, wurde in jedem Abteilungsraum gemeinschaftliches Gebet gehalten.

6—7 (Lektionslesen) Lernstunde.

7—7½ Frühstück.

7½—8 Gemeinschaftliche Andacht in der Kirche der Anstalt (Gesang, Bibellesen mit katechetischen Fragen und Gebet).

8—12 Schule.

12—1 Mittagsessen und Feiern.

1—1½ Schriftliche Arbeiten.

1½—4 Arbeit.

4—4½ Vesperkost.

4½—6½ Arbeit.

6½—7 Reinigungsarbeit.

7 Abendessen.

7½ Gemeinschaftliche Andacht in der Kirche.

8—8½ Freizeit zum Spiel und dergl.

8½ Schlafen gehen.

Sonntage:

Uhr 6 stehen die Kinder auf; gemeinschaftliche Andacht in den Abteilungen.

8—10. Die Zeit wird zum Lesen, Briefschreiben, Auswendiglernen eines Gesanges oder einer biblischen Geschichte angewandt.

10 Gottesdienst.

12 Mittagsessen.

1½—2½ Nachmittagskatechisation. (Den Kindern unter 9 Jahren hält während dieser Zeit eine »Schwester« Kindergottesdienst).

2½ Kaffee.

2½—7 wird, wenn das Wetter schön ist, zum Spazieren (die einzelnen Gruppen unter Begleitung eines »Bruders«, resp. »Schwester«) oder längeren Ausflügen der gesamten Anstalt mit dem Knabenmusikkorps an der Spitze angewandt. Ist das Wetter nicht günstig, wird der Nachmittag mit Spielen, Vorlesen und sonstigen Lieblingsbeschäftigungen der Zöglinge verbracht.[1])

Die Behandlungsweise, das Verhalten der Kinder u. s. w. Unter genauer Befolgung obenstehender Tagesordnung ist das leitende Prinzip, soweit es möglich ist, die Familienerziehung nachzuahmen. Die Kinder sind darum in kleine Gruppen geteilt, Familien von 10 bis höchstens 18 Kinder darstellend. Dieses Prinzip hatte schon der Gründer der

[1]) Bei der Beschäftigung der Mädchen finde ich keinen Grund, mich länger aufzuhalten, da sie aufser in den gewöhnlichen häuslichen Geschäften (nach der Reihe Unterricht in Küchendienst, Waschen u. s. w.) nur in weiblichen Handarbeiten (Zuschneiden, Nähen, Stricken, Flicken, Stopfen u. s. w.) bestand. Schon vorher ist bemerkt, dafs sie den Schulunterricht mit den Knaben zusammen und ungefähr in demselben Umfange wie diese genossen.

Anstalt, Graf v. d. Recke, als das Richtige erkannt; er begann seine Rettungsarbeit mit zwei Knabenabteilungen, deren jede einen Lehrer und einen Aufseher hatte, während Schlaf- und Speisesaal gemeinschaftlich waren. Später ward das Prinzip in weiterem Mafsstabe durchgeführt.

Das altmodische Gebäude, in welchem sowohl Knaben- als Mädchenabteilung unter demselben Dache wohnen, erscheint mir doch nicht ganz zweckmäfsig. Im ganzen waren da 14 Familien, d. h. in Düsselthal 7 Knaben- und 4 Mädchenfamilien, in dem nahegelegenen Zoppenbrück 2 Knaben- und 1 Mädchenfamilie. Sowohl in der Knaben- als in der Mädchenabteilung, die übrigens keineswegs streng geschieden waren, bilden die schulentlassenen Zöglinge eine besondere Familie. Die Knaben, die in der Anstalt unter der Aufsicht eines »Bruders« wohnen, sind in den naheliegenden Industrieanlagen, hauptsächlich Giefsereien und Maschinenwerkstätten, als Lehrlinge beschäftigt. Die kleinen noch nicht schulpflichtigen Kinder machen eine Familie für sich aus. Jede Familie hat ihren besonderen Erzieher, der den Namen »Bruder« führt, der das beständige Überwachen hat und die Schulzeit (8—12 vorm.) ausgenommen, Tag und Nacht bei ihr sein mufs. Auf diese Weise wird der Erzieher mehr mit den einzelnen Kindern vertraut. Auf den wöchentlichen Konferenzen (jeden Montag) haben »die Brüder« vor dem Direktor von besonderen Begebenheiten oder Beobachtungen in ihrer speziellen Familie Bericht zu erstatten. Im Besitz jedes »Bruders« ist darum eine »Gehilfen-Ordnung mit Anhang über Haus- und Anstandsregeln«.[1]) Dieses Heft enthält ausführliche Anleitung für seine Wirksamkeit samt Regeln über 1. körperliche Haltung und Sauberkeit, 2. Ordnung in der Familienstube, 3. Anstandslehre u. s. w. und ist zur Beifügung neuer Vorschriften oder Regeln, Erklärungen oder Winke, die der Direktor bei den wöchentlichen Konferenzen gibt, interfoliiert.

Es ist offenbar von grofser Bedeutung, zu diesen Diensten Leute zu bekommen, die durch Charakter und Lebensansicht Erzieher zu sein geschickt sind. Es können nur christliche Persönlichkeiten mit pädagogischen Anlagen und mit einem Herzen voll Liebe für die Kinder gebraucht werden. Sie müssen auch praktischen Sinn haben und wenigstens eine gute Elementarschulbildung besitzen. Sie wurden meistens unter den christlichen Jünglingen des Bürgerstandes gefunden. Wegen des anstrengenden Dienstes der »Brüder« (sie waren ja nachts wie tags an ihre Wirksamkeit gebunden) sorgte der Direktor dafür, dafs diese Stellungen so ökonomisch vorteilhaft wie irgend möglich seien, damit man die einmal Angestellten längere Zeit behalte. Leider hat auch diese Anstalt früher unter den Folgen zu geringer Besoldung leiden müssen. Die Erzieher (weibliche wie die männliche) erhielten zur Zeit 300 M nebst freiem Aufenthalt. Freie Zeit hatten sie nur einen Sonntagvormittag jeder sechsten Woche und einen Urlaub von acht Tagen im Sommer, doch nur, wenn es die Verhältnisse erlaubten. Der Direktor arbeitete zur Zeit daran, eine durchgreifende Besserung dieser Verhältnisse durchzuführen.

---

[1]) Herausgegeben vom Rauhen Hause.

Das Düsselthaler Familiensystem schien mir grofse Vorzüge zu bieten. Es gibt zu gröfserer Individualisierung, häufigerer und intensiverer Einwirkung auf den einzelnen Gelegenheit, erleichtert die Disziplin, vereinfacht auch die Übersicht über das Ganze und leistet gröfsere Garantie gegen Ausreifserei.

Es könnte jedoch scheinen, als ob der Begriff »Familie«, insofern die Anstalt als ein Ganzes mit dem Direktor an der Spitze als solche gelten sollte, nicht ganz zu ihrem vollen Rechte käme. Diese Zerstückelung des Beleges in Familien, jede unter ihrem »Bruder«, mufste wie mir schien, die innere Entfernung der Kinder von dem Haupt der Anstalt herbeiführen. Den Familien mangelt es in der Tat am familiären Gepräge. Ihre Leiter waren verhältnismäfsig junge Menschen und zwar unverheiratet. Sie verblieben auch selten dauernd in dem Posten. Freilich nannten die Kinder den Direktor »Vater« und seine Frau »Mutter«. Der wechselseitige Rapport aber, der dem Vater- und Mutternamen zu Grunde liegen sollte, kann doch unter dieser Hausordnung und bei solch' grofser Kinderzahl nur in etwas beschränkter Form stattfinden. Ich bekam darum auch hier das Gefühl, dafs das Familiensystem dann erst seinem Zwecke ganz entsprechen würde, wenn man einen Schritt weiter ginge, d. h. statt einer grofsen Anstalt mit Bruderabteilungen kleinere Internate (mit ca. 15 Kinder) einrichtete, an deren Spitze ein verheirateter, pädagogisch gebildeter, praktischer und fähiger Mann stünde, der Hausvater, und dessen Frau Hausmutter wäre. Wenn diese Familienväter als Gehilfen einen jüngeren Mann nähmen, würde man der Idee des Familiensystems näher kommen. Ein gröfseres Eigentum z. B. könnte auf eine Anzahl solcher Heime verteilt werden, deren jedes seinen kleinen Acker, u. s. w. hätte. Die gesamte Anlage müfste dann unter Oberleitung eines Direktors stehen. — Doch ziehe ich eine Ordnung wie die zu Düsselthal dem Massensystem vor.

Für die moralische Besserung konnte der Direktor keine Prozentberechnung geben und wollte es auch nicht, da ihm solche Berechnung wertlos erschien. Er meinte, wenn ein Knabe einmal mit der Polizei in Kollision käme, wäre es kaum immer korrekt, ihn zu dem nicht Gebesserten zu zählen, und umgekehrt würde ein verschmitzter Bursche, der, ohne zuverlässig zu sein, besonderer Bestrafung auszuweichen wüfste, nicht immer als gerettet zu betrachten sein. Man müsse, was immer man vermöge, an den Kindern tun; die Früchte uns zu zeigen, stünde dann in der Hand des Herrn. Durch Nachforschungen hatte er indes festgestellt, dafs von den in den letzten 6 Jahren entlassenen 292 Knaben 20 sich absolut schlecht betragen hatten. 37 hatten sich scheinbar recht gut bewährt, 83 gut, 60 einigermafsen gut, 35 befriedigend, 23 weniger befriedigend; über 21 hätten gar keine Erkundigungen eingeholt werden können.

Die am meisten hervortretenden Fehler und Laster waren 1. Unwahrhaftigkeit und Unehrlichkeit, 2. diebische Neigungen und 3. Unsittlichkeit. Am gröfsten war die Anzahl der wegen gröfserer oder kleinerer Unehrlichkeiten Untergebrachten. Sie hatten oft nicht einmal das Gefühl des

Sündhaften und Verkehrten dieses Lasters, ja sie waren sogar häufig direkt dazu in dem Elternhause angeleitet worden. Man hatte darum Vorsorge getroffen, dafs die Kinder während sie frei und ungehindert innerhalb des Umkreises der Anstalt umhergingen, doch keine Gelegenheit hatten zu stehlen oder zu nehmen, was nicht genommen werden durfte. Namentlich wachte man sorgsam darüber, dafs sie nicht mit Geld in Berührung kamen. Dadurch wurde diesem Laster — der Neigung zum Stehlen — bei denjenigen, denen es zur Gewohnheit geworden, der Nahrungsstoff genommen, und in vielen Fällen wurde der Drang zum Stehlen auch unterdrückt. Allein wenn das Kind später wieder in andere Verhältnisse kommt und die Stimme des Gewissens durch die vielen neuen Lockungen von draufsen übertäubt wird, kommt auch die alte Sünde wieder zum Leben. Es sei darum, meinte der Direktor, von der gröfsten Wichtigkeit, dafs das Kind so lange wie möglich in solchen Verhältnissen verbliebe, wo es wenig Gelegenheit zur Unredlichkeit habe. Dieses gilt besonders von solchen Kindern, welche mit erblicher Neigung zum Stehlen belastet sind. Es wird längere Zeit zur Ausrottung des angeerbten Lasters nötig sein. Direktor Karsch hatte gar keinen Zweifel, dafs erbliche Belastung ziemlich stark vertreten sei. Er erzählte von einem Knaben, der sowohl in als aufserhalb der Anstalt von dieser Schwachheit nicht los machen konnte, dafs derselbe zu ihm gekommen sei und ihn gebeten habe, dafs er in eine Stelle gebracht werden möchte, in der er so wenig wie möglich Versuchung zum stehlen habe, da er so gern von dieser Sünde befreit werden möchte. Auch die Unsittlichkeit hatte tiefe und weit verbreitete Wurzeln geschlagen; man kämpfte einen Kampf der Verzweiflung dawider.

Der Direktor bezeichnete als Prinzip der Erziehungsmethode der Anstalt folgendes: 1. die Kinder mit möglichst unverdorbener, christlicher Luft zu umgeben, 2. sie zu täglichem einfachen Gebete aufzumuntern, 3. Gottes Wort nahe an ihr Herz zu bringen. Darum wurde grofses Gewicht darauf gelegt, dafs alle Kinder der Anstalt, die das Alter von 8—9 Jahren erreicht, an der täglichen gemeinschaftlichen Morgen- und Abendandacht, an dem Gottesdienst und der jeden Sonntag regelmäfsig stattfindenden Katechisation teilnahmen. Wie man sieht, wurde genau überwacht, dafs das religiöse Leben zu jeder Zeit als Voraussetzung für jede moralische Einwirkung festgehalten werde. Allerdings wufste man sehr wohl, wie leicht Heuchelei bei den Kindern Eingang findet; das aber konnte nicht hindern, dafs man nicht an den Erfolg dieses Systems glaubte. Es schien mir doch, als ob in dieser Beziehung hier und da etwas Schablonenmäfsiges obwaltete, dessen Schädlichkeit glücklicherweise dadurch in allem wesentlichen aufgehoben wurde, dafs die Anstalt in ihrem Direktor eine echte warm-christlich und feingebildete Persönlichkeit hatte. Eine auf psychiatrische Rücksichten begründete spezielle Behandlungsweise kam nicht vor, ebensowenig als in »N«. Es schien, dafs die Anschauungen Kochs noch keinen Eingang gefunden hatten, wenn man keineswegs blind dafür war, dafs anormale Zustände vorkamen.

Hinsichtlich der Aufmunterungen soll bemerkt werden, dafs in dieser

Anstalt Prämien und Belohnungen prinzipiell nicht ausgeteilt wurden, weil man glaubte, dafs das ungünstig wirke. Die Kinder sollten moralisch leben und ihre Pflichten erfüllen lernen, getrieben von der Freude und Befriedigung, die das vorbildliche Leben an und für sich verschafft. Es war, im Einklang mit diesem Prinzip, auch nicht die Rede von irgend einer Auszeichnung durch besondere Ehrenämter, Ehrenzeichen oder dergl., worüber ich aber wesentlich anders denke. Ein Ehrenamt vermehrt unwiderstehlich das Interesse für die Arbeit und hebt die Selbstachtung. Die Knaben, die in den Schuster- und Schneiderwerkstätten arbeiteten, erhielten indes 50 Pf. pro Monat. Dieses Geld wird vom Direktor aufbewahrt, bis sie die Anstalt verlassen.

Bekleidung. Jedes Kind hatte drei Hemden; Anzüge 4: einen zum Gebrauch beim Gottesdienst und bei Feierlichkeiten, einen zum Wechseln, wenn sie aus dem Gottesdienst kommen, einen in der Schule und einen bei schmutzigeren Arbeiten. Das Fufszeug war aus Leder. Die Kleider der Knaben waren nur mit einer Tasche versehen.

Die Kinder aufserhalb der Anstalt, ihre Unterbringung in der Lehre u. s. w. Die Unterbringung der Kinder, sobald sie die Anstalt verlassen haben, besorgt die Anstalt, die Hilfe der oft in einem übeln Rufe stehenden Verwandten der Kinder ablehnend.

Während die Mädchen am längsten, bis sie 16 Jahre alt geworden sind, in der Anstalt verbleiben, werden die Knaben in der Regel gleich nach der Konfirmation mit 14 Jahren hinausgesandt. Es geschah sogar, dafs die Anstalt die weitere Ausbildung einzelner selbst übernahm. Diese (etwa 10—12 an der Zahl), die in naheligenden Fabriken Beschäftigung hatten, wohnten wie oben erwähnt, in der Anstalt unter der Aufsicht eines »Bruders«. Sie durften, soweit die Hausordnung der Anstalt es erlaubte, sich möglichst nach Wunsch einrichten, ihren Tabak rauchen, doch nicht innerhalb der Anstalt, auch durften sie allein ihre Spaziergänge zur Stadt machen, u. s. w. Diese freiere Behandlung der Knaben, wo sie das Anstaltsleben mit dem freien Treiben draufsen in der Welt vertauschen lernen sollten, schien mir sehr richtig. Auf der andern Seite ist es von grofser Bedeutung für diese schon älteren Knaben, dafs sie einige Jahre nach ihrer Konfirmation noch mit ihren Erziehern, zu denen sie vertrauensvoll aufschauen, verbunden bleiben; denn das Leben besonders unter Fabrikarbeitern bietet den Jungen eben nicht eine besonders gesunde moralische Luft.

Die Verordnung des Landeshauptmanns über die Unterbringung der Zöglinge in der Rheinprovinz ist für die erörterte Frage mafsgebend und wir verweisen darum auf dieselbe. (Fortsetzung folgt.)

---

## 4. Die Versammlung des Vereins für Kinderforschung

findet am 11. u. 12. Oktober d. J. zu Halle a. S. statt. Versammlungslokal: Grand Hotel Bode, Magdeburgerstr. 65 (Nähe des Bahnhofs).

I. Eröffnungsversammlung: Sonntag, den 11. Oktober, 6 Uhr Abends:

1. Eröffnungsansprache durch den Vorsitzenden, Direktor Trüper, Jena. — 2. Begrüfsung durch Stadtschulrat Brendel, Halle. — 3. Vortrag: Über die Bedeutung der Stimmungsschwankungen bei Epileptikern, Univ. Prof. Dr. med. Aschaffenburg, Halle. 4. Das Kind und die Kunst, H. Landmann, Oberlehrer des Päd. Universitätsseminars in Jena.

Nach Schluls der Verhandlungen geselliges Beisammensein im Versammlungslokale. Dort sind auch Zimmer im Preise von 2 M an erhältlich. In der Nähe des Bahnhofs befinden sich zu weiterer Auswahl zahlreiche Hôtels.

II. Verhandlungen am Montag, den 12. Oktober, 8 1/2 Uhr Morgens: 1. Vortrag: Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters, Prof. Dr. Oppenheim, Berlin. 2. Vortrag: Das Werden der Zahl und des Rechnens im Kinde und in der Menschheit, Schuldirektor Dr. E. Wilk, Gotha. 3. Vortrag: Körperliche Ursachen geistig minderwertiger Leistungen, Kinderarzt Dr. Schmid-Monnard, Halle. — 4. Vortrag: Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursachen der Gesetzesverletzungen Jugendlicher, Direktor Trüper, Jena.

## C. Literatur.

**Fuhrmann, Richard,** Herunter die Maske! Bamberg, Druck und Verlag der Handelsdruckerei. 96 S.

Wie schon der Titel verrät, ist diese Schrift polemischer Natur. Sie ist »eine Anklageschrift gegen unsere unmoralische Moral und unser perverses Sexualleben«. Weil sie sich dabei auch über das Sexualleben der Jugend verbreitet, und angebliche Schäden in Erziehung und Unterricht berührt, dürfte ihre Besprechung in unserer Zeitschrift gerechtfertigt erscheinen. Für unsere Zwecke kommen vornehmlich folgende Kapitel in Betracht: Kap. II: »Wie wir an den Kindern sündigen« (S. 19 bis 26), Kap. III: »Sexuelle Verirrungen der Knaben« (S. 27—32), Kap. IV: »Demi-Vierges« (S. 33—38), Kap. V: »Die Zeit der Geschlechtsreife und ihre Gefahren« S. 39—48), Kap. IX: »Perversität in Literatur und Kunst« (S. 79—86).

In Kapitel II rügt es Fuhrmann, dafs die Kleinen vielfach nicht von der Mutter ernährt, sondern mit Ammenmilch grofs gezogen werden. Das Kind werde hierdurch nicht so widerstands- und leistungsfähig und erhalte unter Umständen durch Vererbung die schlechten Eigenschaften der Amme. Ein weiterer Fehler werde in der ersten Erziehung dadurch begangen, dafs man den sexuellen Trieb und damit eine ungesunde Frühreife hervorrufe. Dies geschehe zunächst durch Züchtigung der Kleinen in der Nähe des Afters. Auch hätten Dienstboten oft die rüde Angewohnheit, »um die Kinder einzuschläfern, an deren Genitalien Manipulationen vorzunehmen«. Von den Dienstboten würden sie dann später durch zweifelhafte Gespräche verdorben; andrerseits ziehe man durch Verhätschelung den Eigensinn des Kindes grofs. Die Trennung der Geschlechter in der Erziehung des Knaben- und Mädchenalters sei ebenfalls nicht zu billigen. Bei geeigneter Überwachung sei das Zusammenleben von Knaben und Mädchen bis zum Beginn der Pubertät nur zu empfehlen. Über die moderne Schulerziehung spricht Fuhr-

mann ein hartes Urteil. Der Verfasser scheint hierbei nicht dem Fehler der vorschnellen Verallgemeinerung entgangen zu sein. Er nennt die Schule »ein immer mehr zur Maschine entartendes Institut«. Es komme in derselben nicht darauf an, dafs das Erlernte ordentlich verdaut werde. Hastig betreibe man den Unterricht, welcher andererseits durch seine lange Dauer ermüdend wirke. Die Direktoren und Lehrer legten nicht Wert darauf, wirklich gebildete Menschen zu entlassen, welche gefeit seien gegen die Anfechtungen des Lebens, sondern sie sendeten nur »Speicher von Kenntnissen, geistige Wiederkäuer, voll von eingeimpfter Prüderie« in die Welt hinaus. Auch kümmere sich niemand um das physische Wohl der Schüler. Den Lehrern fehle gänzlich die so notwendige individuelle Behandlung ihrer Schüler. Manche hätten sogar schreckliche Launen, die sie ihre Schüler fühlen liefsen — sogenannte »Piken« auf diesen oder jenen, der sich dann ganz verraten oder verkauft fühle.

Wir geben zu, dafs die geschilderten Verhältnisse wohl hier und da anzutreffen sind; allgemein verbreitete Regelwidrigkeiten sind sie damit noch nicht.

Ein weiterer Übelstand bei der Erziehung sei dann am schwerwiegendsten und folgenschwersten: Weder Eltern noch Erzieher belehrten die heranwachsende Jugend rechtzeitig in vernünftiger Weise über das Natürlich-Geschlechtliche. Das Mysterium reizte aber die Wifsbegier, und die Phantasie führte die Knaben auf Abwege. Durch »erfahrene« Kameraden werde der Knabe, der nicht von berufener Seite belehrt worden sei, aufgeklärt; kein Wunder, wenn er dann der Versuchung unterliege und Onanie treibe.

Es ist ja gewifs, dafs allen Erziehern in Anbetracht dieser Tatsachen eine schwere Aufgabe erwächst. Nur charaktervolle ernste Persönlichkeiten können sie lösen.[1])

Im 3. Kapitel verbreitet sich Fuhrmann über die sexuellen Verirrungen der Knaben. Die Hauptschuld an der zur Wollust entarteten Onanie trifft nach seiner Anschauung die Prüderie der Erzieher. Man müsse die Kinder rechtzeitig in vernünftiger Weise über das Wesen der Fortpflanzung aufklären. Hierdurch würde man dem Unheil vorbeugen. Für die an der Onanie erkrankten Zöglinge müsse man einen Blitzableiter suchen; d. h. »lafst sie ihren Lieblingsbeschäftigungen recht viel nachgehen, vornehmlich, wenn diese mit körperlicher Bewegung verbunden sind« (Turnen, Spielen, Spazierengehen). Dann würden sie abends ermüdet sein und nach dem Zubettgehen sofort einschlafen. Fuhrmann warnt besonders vor dem Genufs scharfer Gewürze, vor dem Alkohol und vor der Lektüre der berüchtigten »Kurpfuscherschriften«. Gemüse und Obst, sowie Fleisch in mäfsigen Portionen wird empfohlen.

Die Leitung der weiblichen Jugend wird von Fuhrmann im 4. Kapitel nicht so eingehend besprochen als diejenige der männlichen Jugend im 3. Kapitel. Fuhrmann meint, die Mädchen seien in ihren Kinder- und Pubertätsjahren dank ihrer natürlichen Veranlagung weit weniger der Versuchung ausgesetzt als Knaben und Jünglinge. Wie über den Unterricht der Knaben, so bricht er auch über den

[1]) Gelegenheit findet sich im Unterricht z. B. bei der Behandlung des Gebots: »Du sollst nicht ehebrechen« und in der Naturkunde. Trotzdem gehen manche Lehrer stillschweigend mit Ängstlichkeit an diesen »heiklen« Dinge vorüber. Allein sie täuschen sich, wenn sie annehmen, für die Jugend gelte »Ignoti nulla cupido« (d. i. das Unbekannte liebt man nicht); ja, wenn die ererbten Triebe nicht wären, dann würde dies Wort gelten.

»Töchterschulunterricht« den Stab.[1]) Doch auch hier scheint der Verfasser etwas vorschnell zu generalisieren. Die Gedankenarbeit ist nach seiner Ansicht in der Töchterschule eine »mechanische«. Sinn für Hohes und Edles, für Einfachheit, für Ernst und Würde des Lebens werde nicht erweckt oder gehe, wenn er im Keim vorhanden, in der Seichtheit der modernen weiblichen Halbbildung unter.

Fuhrmann geifselt in beredten Worten sodann die Sucht »unserer höheren Töchter«, lüsterne Romane zu lesen, ja zu verschlingen und sich an der darin angedeuteten pikanten Sinnlichkeit zu berauschen. Die Moral werde hierdurch verdorben und die Seele nachts mit wüst-sinnlichen Träumen erfüllt, welche im Verein mit der mangelhaften Bildung und falschen Erziehung durch Eltern und Schule und unter dem Einflufs des laxen Pensions- und Grofsstadtlebens das Weib fin de siècle zeitigten. Fuhrmann zitiert als Belege seiner Behauptungen längere Stellen aus den Werken »Der Zeitgeist der modernen Literatur Europas« von Dr. Siegmar Schulze und »Also sprach Zarathustra« von Nietzsche (das Kapitel »Über die Keuschheit«). — Die Perversität in Literatur und Kunst beleuchtet er besonders im IX. Kapitel. Es ist traurig, dafs die Worte dieses Kapitels so wahr sind. »Fast jeder Roman, fast jedes Drama unserer »Modernen« dreht sich um die sexuelle Frage, um sexuelle Raffiniertheiten. Den Stoff liefern stets gesucht schmutzige Gesellschaftszustände unserer Grofsstädte; im Vordergrunde das dekadente Weib, die personifizierte Lüsternheit. Alles hat nur den Zweck, die Phantasie zu reizen und sinnlich wollüstige Gefühle in dem Leser zu erwecken.« Dafs diese Bücher (mit sinnlich obscönen Gestalten als Titelbildern) die Sinnlichkeit der Jugend erwecken, ist nur zu natürlich. Voll Heifshunger werden die darin in sinnlichem Gewande enthaltenen perversen Ideen und degenerierten Anschauungen aufgenommen. Eine vollständige Vergiftung des Herzens ist die Folge.

Die Zeit der Geschlechtsreife und ihre Gefahren behandelt Fuhrmann im 5. Kapitel. Er eifert hier besonders gegen den Mifsbrauch, welcher mit dem Worte »Sinnlichkeit« getrieben werde. Er scheidet zwischen »Geilheit« und »Sinnlichkeit«. Geilheit gilt ihm als raffinierte Wollust.[2]) Die Geilheit ist die Quelle alles Lasters, wie dies besonders Graf Leo Tolstoi betont. Fuhrmann weist auf die alten Germanen hin, welche sittenrein waren, aber mit dieser Sittenreinheit naturgemäfs eine grofse, echte Sinnlichkeit verbanden. »Geilheit« finden wir dagegen beim römischen Volke zur Zeit seines Verfalles.

Im Gegensatz zu Paolo Mantegazza, welcher in seiner »Hygiene der Liebe« die Onanie oder Masturbation als eine Erbärmlichkeit verdammt, äufsert Fuhrmann von dem Jünglingsalter: »Besser ist wohl, vom Standpunkte kühler Vernunft die Masturbation, wenn sich der Geschlechtstrieb zwingend fühlbar macht, als sich der ausschweifenden Art der geschlechtlichen Befriedigung mit prostituierten Dirnen hinzugeben, die im Grunde genommen nichts anderes ist als Onanie und überdies die Gefahr ansteckender Krankheiten in sich schliefst«. (S. 44.) Unter Abwägung all dieser Verhältnisse wird Fuhrmann zu einem beredten Anwalt der »frühen Ehe«, welche den im »Banne der Konvention stehenden Milieumenschen« begreiflicherweise nicht zusage. Fuhrmann berührt

---

[1]) An die Volksschule scheint der Verfasser nicht zu denken, ebenso auch nicht an die Jünglinge und Jungfrauen aus dem sog. »Volk«.

[2]) In dieser Bedeutung wird das Wort auch Röm. 13, 14 gebraucht: »Wartet des Leibes, doch also, dafs er nicht geil werde«.

hier eine Frage von der gröfsten sittlichen und sozialen Tragweite. Ich wurde bei der Lektüre dieses Kapitels lebhaft an Augustin erinnert, welcher in seinen »Bekenntnissen« seinen Eltern den Vorwurf macht, sie hätten durch die Veranlassung einer jugendlichen Ehe ihn vor dem Versinken in den Pfuhl der Wollust bewahren können.

Herborn. Hermann Grünewald.

**Braunschweig, M.,** Das dritte Geschlecht. Beiträge zum homosexuellen Problem. Halle a. S., Verlag von Carl Marhold. 1902. 58 S.

Der Verfasser beleuchtet in seiner Schrift (durch Beispiele belegt) die merkwürdige Erscheinung der »gleichgeschlechtlichen Liebe«, eine Erscheinung, deren Kenntnis nicht nur für Sozialpolitiker, Richter, Anatomen und Pathologen, sondern auch für Pädagogen wichtig ist. »Nicht zum wenigsten werden Eltern und Erzieher nur zu häufig sich bemüfsigt sehen, Stellung zu dieser Erscheinung zu nehmen, die als homosexuelles Problem erst seit kurzer Zeit von wenigen in ihrer ganzen Eigentümlichkeit und Gröfse ernster Forschung gewürdigt ist«: Mit diesen Worten weist der Verfasser am Eingang seiner Schrift auf die pädagogische Bedeutung der homosexuellen Frage hin. Die näheren Ausführungen bietet er auf S. 40 ff.

Zunächst entwirft Braunschweig eine geschichtliche Skizze über das Auftreten der konträren Sexualempfindung. (S. 11—17.) Sodann charakterisiert er die verschiedenen mit dem geschlechtlichen Problem im Zusammenhang stehenden Erscheinungen: Fetischismus, Sadismus, Masochismus, Onanie, Exhibitionismus, Nekromanen und Koprolagnisten, illusionäre Kohabitation, lesbisches Laster u. a. Für den Pädagogen kommt zunächst der Fetischismus in Betracht. Dieser tritt in verschiedenen Stufen auf: »Über die harmlose Verehrung des Schülers, der beim Anblick einer Mädchenlocke in unkontrollierbaren Sehnsüchten der unschuldigen Angebeteten gedenkt, lächeln wir. Mit ihrer Intensität nimmt die Gefahr zu. Das Taschentuch, einen Handschuh des begehrten Individuums zu Götzen zu wählen, vor dem die Liebesfeuer angezündet werden, erscheint weniger harmlos, wenn daran Kleptomanie reift«. (S. 20.) Als Äufserungen des Sadismus dürften im Jugendalter besondere Mifshandlungen von Mädchen durch Knaben angesehen werden. Das Gegenstück zum Sadismus ist der Masochismus. Ersterer ist aktiv; letzterer ist passiv. »Der Sadist bereitet Schmerzen, um sein Wollustgefühl zu schüren, der Masochist verlangt sie aus demselben Grunde für seine Person.« (S. 21.) Die Bezeichnung Masochismus wurde von Krafft-Ebing geprägt. Letzterer zeichnete ein klares Bild eines Masochisten; wir finden es auf S. 23—25 der Schrift Braunschweigs. Ein neues Licht auf die verderbliche Wirkung der körperlichen Züchtigung werfen folgende Stellen aus dem von Krafft-Ebing mitgeteilten Bericht des betreffenden Masochisten: »Ich erinnere mich deutlich, als Kind mehrere wirkliche Züchtigungen, auch von weiblicher Hand, erhalten zu haben. Niemals war damit eine andere Empfindung als Schmerz und Scham verbunden; nie ist es mir eingefallen, solche Wirklichkeiten mit meiner Phantasie in Zusammenhang zu bringen. Die Absicht, mich zu strafen, erschütterte mich schmerzlich, während ich mit meinen Phantasiegebilden eine Absicht voraussetzte, die mich entzückte. Auf einsamen Wegen im Walde geifselte ich mich mit herabgefallenen Zweigen und liefs meine Einbildungskraft dabei im gewohnten Sinne spielen«. (S. 23.) Eine andere sexuelle Erscheinung ist die »illusionäre Kohabitation«, welche an lüsternen Wor-

ten und unanständigen Bewegungen befriedigendes Genügen hat«. Sie wird gefährlich durch »das ansteckende Gift der Verführung«. (S. 27.) Schaufenster und Eisenbahn sind Pflegestätten dieses Übels. Man denke nur an die schlüpfrigen Schriften und Bilder, welche zum Kaufe ausliegen; man denke ferner an alle Obscöna, welche in der Eisenbahn, in öffentlichen Bedürfnisanstalten den Sinnen schriftlich und mündlich dargeboten werden! In Internaten und gemeinsamen Schülerpissoirs kann der Exhibitionismus gezüchtet werden. Dieser besteht in dem Hang, die Geschlechtsteile entblöfst zur Schau zu tragen. »Er besitzt die dämonische Kraft aus unschuldigen Menschen lasterhafte, aus armseligen Schwächlingen verderbte Gesellen zu machen«. (S. 27.)

Auf S. 30—32 und S. 34 erörtert Braunschweig das Laster der Onanie beim männlichen und weiblichen Geschlechte. Ein »geradezu ungeheuerliches Beispiel« von der Onanie eines fünfzehnjährigen Burschen finden wir auf S. 31. Die Onanie ist — wie Braunschweig S. 30 hervorhebt — »ein aufserordentliches Düngemittel zur Förderung urnischer Liebhabereien« (d. i. geschlechtlicher Verkehr nur zwischen männlichem Geschlecht). Dasselbe gilt auch von den weiblichen Onanisten. Diese werden vielfach zu Lesbierinnen und Tribaden (vgl. S. 34 ff.). Hinter der Onanie steht also immer das drohende Schreckgespenst der Homosexualität.

Braunschweig ruft zum Schlusse (S. 49 ff.) die wahre Erziehung zur Hilfe an, während die Erziehung der Gegenwart von ihm hart verurteilt wird. Er äufsert u. a.: »Mit Ammenmärchen und verlogener Moral werden wir von Kindesbeinen an gefüttert, bis wir auf einmal sehen müssen, in welche Fährlichkeiten eine derartig vertuschende Pädagogik uns geworfen hat. — Bei einiger Sachkenntnis über das Wesen der konträren Sexualempfindung wird es Eltern und Erziehern nicht schwer fallen, sexuell pathologische Keime zu entdecken. Und jede mit ihnen in Verbindung stehende Regung im Kindesalter einzudämmen, zu leiten, abzuschwächen, umzumodeln, heifst die verkehrte Geschlechtsempfindung an der Wurzel fassen«. (S. 50.) »Verkehrte Triebrichtungen« sollen die Eltern nicht als »kindliche Harmlosigkeiten« behandeln. Als Beispiel erwähnt Braunschweig den »Buben von zwei Jahren« einer ihm befreundeten Familie, dessen gröfste Freude ein nackter Arm oder ein entblöfstes Bein gewesen sei. Aus dem Knaben sei ein »ausgesprochener homosexueller Fetischist« geworden.

Mädchen, welche eine offene Abneigung gegen Beschäftigungen, wie sie jungen Mädchen ziemen, an den Tag legen und Knaben, welche nur Sinn für Mädchenspiele bekunden, sollen mit dem Erziehungsmittel der »wohlwollenden Verachtung« auf die rechte Bahn geführt werden.

Weiterhin soll man die »unmoralische Moral des Storchmärchens« bekämpfen, jenes »Pharisäertum, welches das Feigenblatt für die vollendetste Schöpfung hält und hinterdrein die heimliche Zote sich zum Nachtisch hinter Vorhängen servieren läfst«. (S. 51.)

Herborn. Hermann Grünewald.

**Ziegler, K.**, »Unsere schwachen Kinder«. Acht Briefe für Väter und Mütter. Idstein, Verlag Erziehungsanstalt, 1903. 85 S. Preis 0,80 M.

Der Verfasser will den vorzugweise lehrhaften Charakter vermeiden und sich mehr »intimeren, tiefere Gemütssaiten berührenden Reflexionen« hingeben. Zwar will er Vätern und Müttern auch mit heilpädagogischen Belehrungen und Ratschlägen an die Hand gehen, ihnen daneben aber besonders noch Trost und Zu-

spruch in ihrem Unglück bieten. Er hat dafür die Briefform gewählt, die ja in dieser Beziehung vielleicht auch eher anspricht. Solchen Trost und Zuspruch gewähren, ist keine leichte Aufgabe. Die Sorge und der Gram um das von der Natur verstoſsene, aber von den Eltern nicht selten überstark geliebte Schmerzenskind belasten das Elternherz auſserordentlich schwer, zumal wenn dann noch das Gewissen anklagt, daſs durch das unglückliche Kind elterliche Sünden heimgesucht werden. Ziegler meint: wenn man unmittelbarer Augenzeuge solch schmerzlichen Ringens ist, dann kann die innige, aufrichtige Teilnahme mit seinen leidenden Mitmenschen nicht fern bleiben, da drängt es zu ein paar guten und freundlichen Worten des Trostes und der Aufmunterung. Und die hat er hier zu geben versucht.

In dem Naturgeschehen, in der Kette von Ursachen und Folgen, kann hier allerdings wenig Trost gefunden werden. Man muſs hineingreifen in eine andere Welt und in dem Glauben, daſs denen, die Gott lieben, alle Dinge zum besten dienen, sich in Ergebenheit dem Schicksal beugen lernen. Wo aber der Glaube anfängt, da hört die Wissenschaft und die äuſsere Erfahrung auf. Die innere Erfahrung ist subjektiver Art und schreibt deswegen auch der Kritik Glaubensfreiheit vor. Wer darum in seinem subjektiven Empfinden Herrn Ziegler auch nicht immer folgen kann, wird doch gern das Buch bedrückten Vätern und Müttern in der Hoffnung, daſs dadurch die dunklen Stunden ihres stillen Kummers ein klein wenig erhellt werden, in die Hand geben.

Das Buch will aber auch zeigen, wie fremde Liebe und fremde Hände sich sorgend bemühen, den Schmerzenslieblingen der Eltern ein möglichst angenehmes Dasein zu verschaffen und durch anstaltliche Fürsorge ihnen mehr Förderung angedeihen zu lassen, als das Elternhaus es vermag. Bekanntlich schrecken viele Eltern zurück, ihr Schmerzenkind einer Anstalt anzuvertrauen, selbst dann, wenn die dringende Pflicht es gebietet, den sämtlichen Kindern noch lange eine nervengesunde Mutter zu erhalten und die übrigen Kinder nicht durch das Schmerzenskind in ihrer Entwicklung nachteilig beeinflussen zu lassen. Da ist das Buch Zieglers wohl geeignet, den Eltern zu zeigen, daſs ein solches Kind in den guten Anstalten gut aufgehoben ist, daſs auch hier Liebe und Fürsorge walten und daſs es nur heilsam ist, wenn dieselben nicht wie bei mancher Mutter durch starke Affekte zum Ausdruck kommt.

Hilfsschullehrer und Anstaltsleiter tun also gut, in ihrem eigenen wie der Eltern Interesse das Büchlein diesen angelegentlichst zu empfehlen. Unsere Leser aber finden in zwei Briefen der Schrift alte und gewiſs auch liebe Bekannte.

Tr.

**Eichholz**, Dr. med. und **Sonnenberger**, Dr. med., Kalender für Frauen- und Kinder-Ärzte. Bad Kreuznach, Verlag von Ferd. Harrach. Elegant gebunden in Leder. Preis 2,50 M.

Für Frauen- und Kinderärzte ein unentbehrliches Taschenbuch. Verschiedene wissenschaftliche Aufsätze beanspruchen auch das Interesse des Kinderpsychologen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

# Die Kinderfehler.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung

## der pädagogischen Pathologie.

Im Verein mit

Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch u. Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer

herausgegeben

von

Institutsdirektor J. Trüper und Rektor Chr. Ufer.

**Achter Jahrgang.**
Fünftes Heft.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1903

Preis des Jahrgangs (6 Hefte von je 3 Bogen)
4 M.

**Heft V. Ausgegeben am 28. August 1903.**

# Inhalt.

**☞ Die im ersten Teile dieser Zeitschrift enthaltenen Aufsätze verbleiben Eigentum der Verlagshandlung. ☜**



---


Abhandlungen sind zu senden an Institutsdirektor **J. Trüper**, Sophienhöhe bei Jena, Mitteilungen und Buchbesprechungen an **Chr. Ufer**, Rektor der Mädchenmittelschule in Elberfeld, Südstadt.


---

## A. Abhandlungen.

### 1. Einige Untersuchungen über das Gedächtnis bei Schwachbefähigten.

Von

**Marx Lobsien,** Kiel.

(Schlufs.)

B. Untersuchungen an Imbezillen.

Ich stelle zunächst die Ergebnisse zusammen, geordnet nach den beiden Klassen. Die Werte sind Prozentangaben. Klasse III: Durchschnittsalter 11—12 Jahre, Klasse IV: Durchschnittsalter 10—11 Jahre.

Knaben:

| Stufe | Art des Gedächtnisses | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gegenstände | Geräusche | Zahlen | visuelle Vorstellungen | akustische Vorstellungen | Tastvorstellungen | Gefühlsvorstellungen | Laute |
| III. | 70 | 42 | 48 | 56 | 33 | 44 | 41 | 7 |
| IV. | 62 | 41 | 15 | 23 | 18 | 31 | 20 | 5 |

Die Stufen habe ich analog den Versuchsergebnissen an normalen Schülern bezeichnet.

(Siehe Tabelle S. 194.)

Mädchen.

| Stufe | Art des Gedächtnisses | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gegenstände | Geräusche | Zahlen | visuelle Vorstellungen | akustische Vorstellungen | Tast-vorstellungen | Gefühls-vorstellungen | Laute |
| III. | 93 | 51 | 31 | 56 | 22 | 36 | 49 | 13 |
| IV. | 58 | 38 | 11 | 22 | 21 | 29 | 15 | – |

Vergleicht man die beiden Tabellen, so findet man im allgemeinen das früher gefundene Ergebnis bestätigt, daſs die Mädchen in der Energie des Gedächtnisses den Knaben überlegen sind, aber die Distanz ist merklich herabgedrückt und oft zeigen sich auch die Knaben den Mädchen überlegen.

Von wesentlich gröſserem Interesse ist ein

**Vergleich mit den Normalwerten.**

1. Es darf offenbar aus den Normalwerten auch das Vorherrschen dieser oder jener Gedächtnisseite sowie das Verhältnis der Werte untereinander als Norm angesprochen werden. Um einen Überblick zu gewinnen, stelle ich die Gesamtergebnisse der Knaben und Mädchen für die Stufen III und IV nur bei den Tabellengruppen zusammen. Als Normalwerte fand ich Stufe:

III.

92 57 72 65 67 64 21

oder

9 : 6 : 7 : 7 : 7 : 6 : 2

— 3 + 1 — 0 — 0 — 1 — 4

IV.

81 51 55 56 51 58 81 11

8 : 5 : 6 : 6 : 5 : 6 : 8 : 1

— 3 + 1 — 0 — 1 + 1 + 2 — 7

Vergleicht man damit die zugehörigen nichtnormalen Werte:

III.

8 : 5 : 4 : 6 : 3 : 4 : 5 : 1

— 3 — 1 + 2 — 3 + 1 + 1 — 4

IV.

6 : 4 : 1 : 2 : 2 : 3 : 2 : 2

— 2 — 3 + 1 ± 0 + 1 — 1 ± 0

Dann gewahrt man, abgesehen von den Wertangaben über Gedächtnisenergie für reale Dinge und für sinnlose Lautkompositionen, *bei den normalen Kindern in den Differenzwerten eine sehr grofse Stetigkeit, Übereinstimmung in der Ausbildung der verschiedenen Gedächtnisseiten. Dem entspricht bei den abnorm Begabten eine bedeutende Ungleichmäfsigkeit.* Neben relativ bedeutenden Gedächtnisleistungen auf diesem Gebiete finden wir auf anderen solche von ganz minimalem Werte.

2. Die Differenz in der Gedächtnisleistung der Imbezillen gegenüber den Normalen in Zahlen anzugeben, hat bei den vorliegenden wenigen Untersuchungen[1]) gewifs seine Bedenken. Unter dem Vorbehalt, dafs man sie vorsichtig aufnehme, will ich die Berechnung trotzdem anstellen, weil mir gerade diese Seite solcher Untersuchungen von besonderer Bedeutung scheint. Denn ich bin der festen Überzeugung, dafs gerade experimentelle Gedächtnisuntersuchungen schwach befähigter Schüler in hohem Mafse geeignet scheinen *nicht nur wichtige pädagogische Fingerzeige zu bieten*, sondern vor allem auch *ein sicheres Urteil zulassen bei der Aufnahme Schwachbegabter in die für sie bestimmten Unterrichtsanstalten.* Die Gedächtnisuntersuchungen geben den allgemeinen sicheren Rahmen ab, in den dann die weiteren Intelligenzprüfungen und ärztlichen Untersuchungen sich einfügen. Selbstverständlich darf man solche Leistungen von Untersuchungen vorliegender Art erst dann erwarten, wenn sie *in möglichst grofser Anzahl an möglichst vielen Anstalten angestellt worden sind und so eine zuverlässige* **Norm** *abgeben können*, an der dann einzelne Beobachtungen wie etwa bei der Aufnahme oder bei den Prüfungen sich messen. Ich mufs dann weiter noch zu bedenken geben, dafs es sich hier um Klassenleistungen handelt, dafs natürlich die einzelnen Zöglinge in sehr verschiedenem Mafse minderbefähigt sind. Einwände, die man aus diesem Umstande etwa erheben wollte, kann man mit dem Hinweis darauf begegnen, dafs auch die Normalwerte der Ausdruck der Klassenleistungen sind. Übrigens will ich weiter unten auf diese Unterschiede kurz näher eingehen.

---

[1]) Jene Untersuchungen erstrecken sich auf über 30000 Einzelbeobachtungen.

**Differenzwerte der Knaben.**

Wie die schwache Befähigung sich in geringeren Gedächtnisleistungen äufsert, so hat man umgekehrt in dem Differenzwert gegen die Norm einen Ausdruck und ein Kennzeichen der Imbezillität.

Stufe III.

| Kinder | Art des Gedächtnisses | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gegenstände | Geräusche | Zahlen | visuelle Vorstellungen | akustische Vorstellungen | Tast-vorstellungen | Gefühls-vorstellungen | Laute |
| Normal | 90 | 57 | 70 | 60 | 63 | 73 | 55 | 20 |
| Imbezill | 70 | 42 | 48 | 56 | 33 | 44 | 41 | 7 |
| Differenz | 20 | 15 | 12 | 4 | 30 | 29 | 14 | 13 |

Eine Differenz gegenüber dem normalen Gedächtnis weisen alle Seiten auf. Während der Minuswert bei den visuellen Vorstellungen, die wörtlichen Ausdruck finden, auffallend gering ist, zeigt sich auf andern Gebieten ein erschreckend hoher Wert: auf dem der realen visuellen Reize ist die Gedächtnisenergie fast um $^1/_4$, mehr als $^1/_4$ auf dem der realen Geräusche, fast $^1/_2$, wo es sich um akustische und visuelle Wertinhalte, beträchtlich mehr als $^1/_2$ bei den sinnlosen Lauthäufungen minderwertiger. Diesen zuletzt genannten hohen Werten gegenüber ist der minimale von 4 allerdings nicht wenig auffällig, zumal dem Wert der ersten Kolonne von 20 gegenüber; doch, die zu geringe Anzahl von Beobachtungen bedenkend, halte ich eine Vermutung, die der Deutung dienen könnte, zurück.

Die Gesamtgedächtnishöhe der Normalen gegenüber den imbezillen Knaben verhielt sich auf dieser Stufe wie 488 : 342 oder rund wie

5 : 3.

Dabei gilt es wieder noch zu bedenken, dafs es sich um Klassenwerte handelt, noch nicht um den Vergleich der Gedächtnisleistungen von imbezillen Minuswerten innerhalb dieser Klassennorm.

Insbesondere offenbart sich ein Unterschied in dem Gedächtnis für Wörter überhaupt wie

N 64 : I 46

Das Gedächtnis für Lauthäufungen betrug N: $^1/_3$, I: aber nur $^1/_7$ des Gedächtnisses für sinnvolle Wörter.

Die Gedächtnisenergie für reale Reize gegenüber den zugehörigen durch das Wort vermittelten Vorstellungen erwies sich bei den Minderbegabten zwar herabgesetzt, doch zeigte sich das Verhältnis beiderseits übereinstimmend. Ich fand:

N: 15 : 13
I: 7 : 4.

IV. Stufe (Knaben).

| Kinder | Art des Gedächtnisses | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gegenstände | Geräusche | Zahlen | visuelle Vorstellungen | akustische Vorstellungen | Tast-vorstellungen | Gefühls-vorstellungen | Laute |
| Normal | 87 | 55 | 49 | 55 | 48 | 57 | 38 | 12 |
| Imbezill. | 62 | 41 | 15 | 23 | 18 | 31 | 20 | 5 |
| Differenz | 25 | 14 | 34 | 32 | 30 | 26 | 18 | 7 |

(Siehe Zeichnung der Kurven S. 198.)

Der für die III. Stufe entworfenen Tabelle gegenüber bedeuten diese Differenzen durchweg gröfsere Werte, Werte, die zu dem Ergebnis führen möchten, dafs auf den jüngeren Altersstufen sich die Schwachbefähigung in zum Teil viel höherem Mafse der Norm gegenüber bemerkbar macht, eine Erscheinung, die sich teilweise durch die Auslese, welche die Einteilung in verschiedene Klassen bedingt, erklären läfst, andrerseits aber auch aus dem Umstande, dafs, nach Ausweis der Normaltabelle von der V. zur IV. Altersstufe für manche Seiten der Gedächtnisentwicklung ein starker Aufschwung nachweisbar ist.

Die Gesamtenergie der Norm gegenüber I prägt sich aus:

N 401 : J 215 = 4 : 2

Der Unterschied im Wortgedächtnis stellte sich:

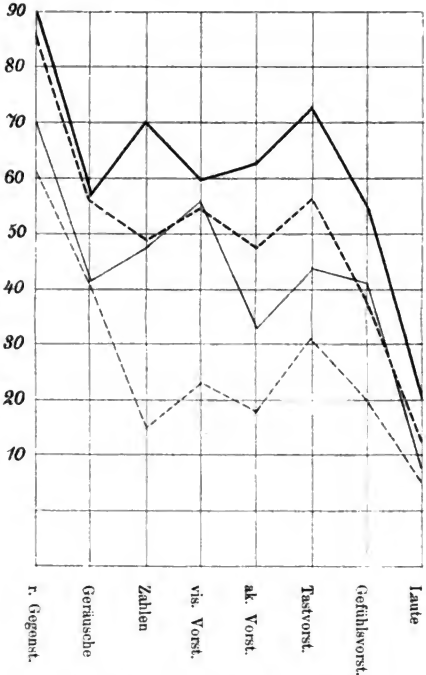
N 48 : I 20

Das Gedächtnis für sinnlose Wortbilder gegenüber dem für Wörter normiert sich N = $^1/_4$ und I = $^1/_4$.

Den Wert des Realgedächtnisses gegenüber dem Wortgedächtnis berechnete ich:

N = 14 : 10 und I = 10 : 4

Die Differenzen aus allen Knabenversuchen auf diesen Altersstufen betrugen:




I. Gesamtenergie: N 4,5 : I 2,5
II. Wortgedächtnis: N 11 : I 6
III. Wortgedächtnis: N = 14,5 : 11,5
IV. Realgedächtnis: I = 8,5 : 4,0.

Die Versuche zeigen deutlich ein bedeutendes Übergewicht in der normalen Gedächtnisenergie gegenüber der abnormen und dann im besonderen noch, wie ungleich fester Wort und Vorstellung bei dem normal begabten Kinde assoziiert sind, wieviel nachdrücklicher das unmittelbare Veranschaulichen bei den Imbezillen zu pflegen ist.

Mädchen.

Ich kann mich nun darauf beschränken, die Tabellen über die Mädchenversuche kurz unter sich und die Gesamtergebnisse mit den oben angedeuteten zu vergleichen.

III. Stufe.

| Kinder | Art des Gedächtnisses | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gegenstände | Geräusche | Zahlen | visuelle Vorstellungen | akustische Vorstellungen | Tast-vorstellungen | Gefühls-vorstellungen | Laute |
| Normal | 94 | 56 | 74 | 73 | 72 | 71 | 73 | 28 |
| Imbezill | 93 | 51 | 31 | 56 | 22 | 36 | 49 | 13 |
| Differenz | 1 | 5 | 43 | 17 | 50 | 35 | 24 | 15 |

IV. Stufe.

| Knaben | Art des Gedächtnisses | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gegenstände | Geräusche | Zahlen | visuelle Vorstellungen | akustische Vorstellungen | Tast-vorstellungen | Gefühls-vorstellungen | Laute |
| Normal | 76 | 46 | 62 | 56 | 55 | 59 | 43 | 10 |
| Imbezill | 58 | 38 | 11 | 22 | 21 | 29 | 15 | — |
| Differenz | 18 | 8 | 51 | 34 | 34 | 30 | 38 | 10 |

(Siehe Zeichnung der Kurven S. 200.)

Die dritte Stufe weist eine Gesamtdifferenz von 190 auf gegenüber 233 der vierten. Die Vergleichswerte gegenüber der Norm berechnete ich auf:

I. Gesamtenergie:

Stufe III: N = 541 : I = 351 = 5 : 4 }
„ IV: N = 407 : I = 194 = 4 : 2 } 4,5 : 3

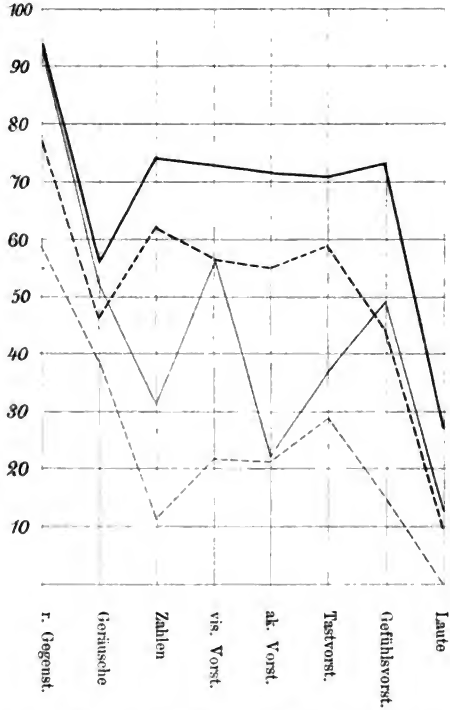
II. Wortgedächtnis:

Stufe III: N = 4 : I = 2 }
„ IV: N = 3 : I = 1,5 } 3,5 : 1,5

III. Real- : Wortgedächtnis:

Stufe III: N = 6 : 7
I = 5 : 2 } N = 6,5 : 6
„ IV: N = 7 : 6 } I = 5,5 : 2,5
I = 6 : 3

Rechnet man diese gefundenen Werte in Dezimalbrüche um,




dann hat man offenbar eine Form gefunden, in der sie untereinander vergleichbar sind:

Mädchen:

I. Stufe III und IV = 0,66
II. „ III „ IV = 0,43
III. „ III „ IV = N : N = 0,92 } N : I = 0,92 : 0,45
I : I = 0,45

Knaben:

I. Stufe III und IV = 0,55
II. „ III „ IV = 0,54
III. „ III „ IV = N : N = 0,79 } N : I = 0,79 : 0,47
I : I = 0,47

In dieser Berechnung ist überall N = 1 gesetzt. Die Mädchen zeigen sich in der Gesamtenergie den Knaben überlegen, denn während diese, der Norm gegenüber, gewertet werden konnten mit 0,55, kam auf jene 0,66. Im Wortgedächtnis waren hingegen die Knaben den Mädchen voraus. Endlich ergab sich für den Vergleich der Gedächtnisenergie für sinnvolle Wörter gegenüber den Wortbildern, entsprechend der einfachen Formel:

$$0{,}92 : 0{,}45 = 0{,}79 : x$$
$$x = 0{,}39$$

nicht, wie oben für Knaben gefunden wurde 0,47, sondern dafs diese wenigstens relativ den Mädchen überlegen waren.

So zeigen auch diese wenigen experimentellen Beobachtungen charakteristische Unterschiede in der Gedächtnisenergie normaler Knaben und Mädchen und schwachbefähigter untereinander. Dort fand man durchgehends ein Dominieren des weiblichen Geschlechts. — Ich möchte dem Leser überlassen, weitere Vergleiche nach den obigen Tabellen anzustellen und mich mit der Bemerkung begnügen, dafs mir neben sonstigen Intelligenzprüfungen gerade auch die Gedächtnisuntersuchungen an schwachbefähigten Schülern, wenn sie mit genügender Sorgfalt und in gehörigem Umfange angestellt werden, gar wohl geeignet scheinen, das Mafs der Minderbegabung, dessen Zu- oder Abnahme und manchen dankbaren Fingerzeig für die praktische Behandlung der Minderwertigen zu bieten.

### C. Vergleich nach den Minuswerten auf den verschiedenen Altersstufen.

Trotzdem ich sehr wohl weifs, dafs ich zum Schlufs mich auf ein durch die vorliegenden Untersuchungen noch weniger gesichertes Gebiet begebe, möchte ich das schon deshalb nicht unterlassen, um einigen Mifsdeutungen vorzubeugen.

Schon in den Normalschulen ist der Prozentsatz derer nicht gering, die, ohne doch zu den Minderbefähigten gerechnet werden zu dürfen, »sitzen bleiben«. So finden sich in jeder Klasse Altersdifferenzen. Wo diese Altersunterschiede bedingt sind durch schwächere Befähigung, wird offenbar ein Vergleich zwischen zwei annähernd gleich fähigen Schülern zu Gunsten des Jüngeren ausfallen müssen. Diese Altersunterschiede sind naturgemäfs in den einzelnen Kursen der Hilfsschulen noch gröfser und für die relative Wertung der Imbezillität spielt das Alter eine ungleich wichtigere Rolle als in jenen Bildungsanstalten.

Auch bei den vorliegenden Gedächtnisuntersuchungen ist unerläſslich, die Altersstufe einzurechnen. Die voraufgegangenen Untersuchungen bestimmten lediglich das Durchschnittsalter der Klasse. Hier soll nun der Versuch gemacht werden, die gleichalterigen in gleichem Sinne Minderbefähigten bezüglich der Gedächtnisenergie zu vergleichen. Leider konnten sich meine Beobachtungen nur auf 10 bis 10 ½ jährige Schüler erstrecken. Ich hatte die Herren, die in liebenswürdigster Weise ihre Unterstützung zusagten, gebeten, jeden Zögling gegenüber dem gleichalterigen Normalschüler durch einen Bruch zu werten. So fand ich Schüler bezeichnet als ⅔, ½, ⅓ und ¼ normal. Ich weiſs sehr wohl, daſs diese Art der Schätzung ihre Bedenken hat, sie setzt Erfahrung, ruhiges Erwägen voraus und ist trotzdem oft nicht wohl ausführbar, weil eben die Begabung nicht einheitlich ist, sondern ihrem Wesen nach sich aus Komponenten zusammensetzt, von denen bald dieser, bald jener in den Vordergrund sich drängt. Die Werte sind nicht das, was sie scheinen, exakte Maſsbestimmungen. Derartig sichere Maſse können wir auch hier nur gewinnen auf experimentellem Wege. Ich bitte die nachfolgenden Ausführungen lediglich als ein Beispiel zu betrachten, in dem versucht wird, den umgekehrten Weg einzuschlagen, nicht vom Experiment aus zu festen Werten zu gelangen, sondern umgekehrt eine solche Schätzung hinterdrein durch den Versuch zu bestätigen. Gerade unter so unsicheren Verhältnissen wie den vorliegenden wird man zwar einerseits einen nicht zu scharfen Maſsstab anlegen, andrerseits aber wohl in einer Übereinstimmung zugleich die Bestätigung dafür erblicken, daſs der S. 201 gegen Ende ausgesprochene Gedanke wenigstens nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen ist.

Ergebnis: Alter 10—10 ½ Jahre.

| Begabte | ⅔ | | ½ | | ⅓ | | ¼ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gedächtnisart | Knaben | Mädchen | Knaben | Mädchen | Knaben | Mädchen | Knaben | Mädchen |
| Gegenstände . . . . | 78 | 67 | 60 | 60 | 23 | — | 22 | — |
| Geräusche . . . . . | 45 | 56 | 33 | 32 | 10 | — | 10 | — |
| Zahlen . . . . . . | 33 | 44 | 10 | 10 | 10 | — | 20 | — |
| vis. Vorstellung . . . | 45 | 56 | 33 | 32 | 10 | — | — | — |
| ak. Vorstellung . . . | 25 | 32 | 33 | 32 | 22 | — | — | — |
| Tastvorstellung . . . | 45 | 32 | 22 | 32 | 22 | — | 10 | — |
| Gefühlsvorstellung . . | 20 | 45 | 20 | 22 | 10 | — | 10 | — |
| Laute . . . . . . | 1 | 1 | — | — | — | — | — | — |

Zunächst mufs man sich vergegenwärtigen, dafs die Ziffernangabe, die selbst nur durch Schätzung gewonnen wurde, nicht für alle Seiten des Gedächtnisses zutreffend sein werde. Wäre dem so, dann brauchte man offenbar nur die einzelnen Werte zu verrechnen:

$$\mathrm{I} = \frac{\mathrm{I} \,.\, 3}{2}$$
$$\mathrm{II} = \mathrm{II} \times 2$$
$$\mathrm{III} = \mathrm{III} \times 3$$
$$\mathrm{IV} = \mathrm{IV} \times 4$$

und müfste dann auf den berechneten Normalwert kommen. Es hiefse selbstverständlich das Wesen des vorliegenden Experiments und des psychologischen überhaupt vollkommen verkennen, wollte man derartige Anforderungen stellen. Zunächst beruht die Wertangabe auf Schätzung, dann aber arbeitet das Experiment nirgends mit derartig exakten Mafsen, man darf niemals vergessen, dafs seine Mafsbestimmungen zu ganz überwiegendem Teile der Wahrscheinlichkeitsrechnung unterworfen sind. Es kann nicht dringend genug vor derartigen Hoffnungen und Anschauungen gewarnt werden. So auch kann die obige Tabelle höchstens den Nachweis erbringen, dafs im allgemeinen die Schätzungsziffern mit den Untersuchungsergebnissen übereinstimmen; auch dann, wenn sie sich lediglich auf die Gedächtnisenergie beschränkt hätten, dürfte man ein Mehreres nicht erwarten.

Ich beschränke mich auf die Versuchsergebnisse mit Knaben, die nicht lückenhaft waren wie die andern und berechnete als Gesamtenergiewerte:

292 : 201 : 107 : 72

und finde, dafs sie tatsächlich, natürlich keineswegs ziffernmäfsig genau, aber im allgemeinen mit den Schätzungsdaten übereinstimmen.

---

## 2. Ein Beitrag zu dem Kapitel »psychopathische Minderwertigkeiten«.

Von

**Karl Barbier,** Taubstummenlehrer in Frankenthal.

Mit gütiger Erlaubnis der verehrlichen Redaktion der »Kinderfehler« möchte ich hier einen Fall zur Darstellung bringen, der uns in deutlicher und interessanter Weise zeigt, welchen ungeheuern Ein-

flufs eine dauernde Störung im physiologischen Mechanismus auf die geistige Entwicklung des Kindes ausübt, wenn dabei als zweites nicht zu unterschätzendes Moment die fast gänzliche Ausschaltung aller auf das normale Kind einstürmenden äufsern Reize hinzukommt. Die Tatsache, daß bei dem hier in Frage kommenden Kind auch ein Gehördefekt vorliegt, dürfte nicht allzustark in Rechnung zu ziehen sein, wenn man bedenkt, daß selbst ganz taube Kinder aus ihrem vorschulpflichtigen Alter einen gewissen geistigen Besitz mitbringen und dafs der mangelnde Sinn der weiteren Ausbildung keine unüberwindlichen Hindernisse in den Weg legt.

Doch nun zu unserm Fall selbst.

Das Kind, ein Mädchen, ist geboren am 22. April 1891 zu N. in der Rheinpfalz als Tochter eines Schiffers. Da der Vater ein starker Liebhaber von Alkohol, die Mutter aber eine kränkliche Frau war, so herrschte in der Familie mit ihren 5 Kindern das bitterste Elend. Dabei mufste das Kind verschiedene schwere Erkrankungen überstehen. So z. B. zeigt die rechte Backenseite noch jetzt gegen den Hals zu Narben aufgebrochener skrofulöser Geschwüre, und unter dem Kinn befindet sich ein Eitersack, der noch nicht ganz verheilt ist. Breite Narben auf dem Kopf erklärte der Arzt als von einer heftigen Entzündung der Kopfschwarte herrührend. Die Ursache des Gehördefekts konnte nicht festgestellt werden. Der Umstand aber, dafs B., wie wir das Mädchen nennen wollen, heute noch an Ohrenflufs leidet und daß das Trommelfell des linken Ohres zerstört ist, läfst darauf schliefsen, dafs der Defekt auf eine Mittelohreiterung zurückzuführen ist.[1]) Wir sehen, B. mufste mehrere, zum Teil langwierige Krankheitsprozesse und zwar unter den denkbar ungünstigsten Umständen überwinden. Die Ernährung war durchaus ungenügend und die Pflege mangelhaft, von einer sorgfältigen ärztlichen Behandlung nicht zu reden. Ein allmähliches Gesunden konnte deshalb nicht eintreten, da ja das Blut in seiner schlechten Zusammensetzung verblieb. Geistige Anregungen kamen von keiner Seite, und so vegetierte B. während der ersten Jahre ihres Lebens in dumpfer Teil-

[1]) Die Perzeptionsfähigkeit des Ohres ist verhältnismäfsig noch bedeutend. Nach genauer Prüfung vermittels der durch Professor Dr. Bezold in München zusammengestellten sogenannten kontinuierlichen Tonreihe hört B. rechts sämtliche Töne von $Gis_2$—$c^5$ (Stimmgabeln) und $e^2$--Galton 0 (Pfeifen) links: von $Gis_1$—$c^5$ (Stimmgabeln) und $e^2$—Galton 2 (Pfeifen), also fast in der ganzen Ausdehnung der Perzeptionsfähigkeit des normalen Ohres. Nur die Hördauer ist auf ungefähr 50 % der des normalen Ohres beschränkt. Darin liegt der Defekt. Wörter und leichtere Sätze kann also B. noch auf eine Entfernung von 1 m auffassen.

nahmslosigkeit dahin. Sie afs und trank, was man ihr reichte, aber die übrige Zeit safs sie in irgend einer Ecke und starrte vor sich hin. Jedermann hielt sie für blödsinnig.

In ihrem 8. Lebensjahr bekam ihr Dasein eine andere Wendung. Der Vater ging auf und davon, und die Mutter starb bald darauf im tiefsten Elend. Nun mufste die Gemeinde einschreiten. Die grofsen Kinder wurden in verschiedenen Familien untergebracht, die »blödsinnige« B. kam mit ihrer jüngern Schwester in das mit dem Diakonissenhaus verbundene Waisenhaus in Sp. Dort blieb B. zwei Jahre. Aber von einem Erwachen aus ihrer Lethargie war nichts zu bemerken. Tag für Tag trug sie ihre Puppe umher, gab oft ihrem Unbehagen durch heftiges Weinen Ausdruck oder safs wieder stundenlang vollständig teilnahmslos da.

Da man schliefslich glaubte, ihren geistigen Tiefstand auf das mangelhafte Gehör zurückführen zu müssen, so kam sie von Sp. in die Kreistaubstummen-Anstalt Frankenthal. B. bildete den Gegenstand des lebhaftesten Interesses sämtlicher Lehrer. Aber unser Urteil war kein günstiges. Denn der Eindruck, den B. machte, war geradezu entmutigend. Mit leerem Blick und geöffnetem Mund safs sie da. Versuche, sie durch Zeichen und Gebärden, welche die meisten Taubstummen schon mitbringen, an Heimat, Eltern und Geschwister zu erinnern, oder sie durch Bilder und Spielsachen zu einer Äufserung ihrer Freude oder ihres Mifsfallens zu bewegen, scheiterten an ihrer ablehnenden Gleichgültigkeit. Scheinbar ohne Ursache fing sie plötzlich an zu weinen, war übel gelaunt und ging auf keine Anregung ein. Das Essen schmeckte ihr, und in ihren Bewegungen zeigte sie keine Unbeholfenheit. Einigemale war sie leicht unpäßlich und befand sich namentlich wegen ihres Ohrenflusses in ständiger ärztlicher Behandlung.

Nach mehreren Wochen und nach vielen vergeblichen Bemühungen, einen artikulierten Laut aus ihr hervorzulocken, gelang es, sie zum Sprechen der Lautverbindung »iaiaia« zu bewegen. Da sie Wortgehör besitzt, geschah die Auffassung durch das Ohr. Sie reagierte aber nur dann auf den Ruf, wenn sie den Eindruck hatte, dafs das Ganze nur ein Spiel sei. Im Unterricht versagte sie fast immer.

Manchmal indes fing sie selbst an zu rufen, — namentlich der Direktor unserer Anstalt wurde in dieser Hinsicht von ihr ausgezeichnet — und augenscheinlich bereitete es ihr riesiges Vergnügen, wenn der Betreffende auf ihren Ruf »iaia« sich zu ihr hinwandte und Antwort gab. Sie konnte dann in ein geradezu unheimliches Lachen ausbrechen.

Allein das waren nur einzelne lichte Momente, denen wieder Tage stumpfsinnigen Brütens folgten. Namentlich in der Schule zeigte sie sich derartig teilnahmslos und widerspenstig, daſs sie oft nicht einmal die Laute »iaia«, die sie doch virtuos bilden konnte, auf Verlangen wiedergab. Von Konsonanten nicht zu reden. Trotz aller Mühe brachte sie es im ersten Jahr nur zum Nachmalen eines Tisches, einer Bank, eines Buchstabens etc., aber zu keinem begrifflichen Erfassen, nicht einmal mit Hilfe der Gebärde.

Auch im zweiten Jahr waren die Fortschritte B.s dermaſsen bescheidene, daſs man sich fragen muſste, ob die Taubstummenanstalt der richtige Ort für sie sei. Fortschritte waren übrigens doch zu verzeichnen, wenn auch, wie gesagt, recht geringe. B. fing an, sich für Bilder zu interessieren und die Stellungen der betreffenden Tiere und Menschen nachzuahmen. Ein weiterer Schritt war, daſs sie die auf Bildern dargestellten Objekte mit den entsprechenden Dingen ihrer Umgebung identisch fand. Auch konnte sie am Schlusse des Jahres ungefähr 10—15 Wörter schreiben und mit den betreffenden Dingen in Beziehung setzen. Zum Sprechen jedoch brachte man sie trotz ihres relativ guten Gehöres nicht. Überhaupt setzte sie jeder direkten Beeinflussung von seiten des Lehrers einen zwar passiven, aber energischen Widerstand entgegen. Dabei war B. äuſserst reizbar und gegen Mitschüler wie Lehrer nichts weniger als liebenswürdig. Mit Hilfe einiger Gebärden ihre Klassengenossen verklagen und ihrem Lehrer ihr Miſsfallen ausdrücken, war ihre Lieblingsbeschäftigung, und kein gröſseres Vergnügen hatte sie, als wenn einer ihrer Mitschüler bestraft werden muſste.

Das waren die Ergebnisse des zweiten Jahres. Niemand glaubte mehr an ein Erfassen der Lautsprache, oder nur an ein geistiges Wachsen mit Hilfe der Schriftsprache. Da endlich vollzog sich unmerklich, aber doch sicher ein Wandel. Während B. bisher im Unterricht nicht die geringste Teilnahme gezeigt hatte und nur etwas tätig war, wenn sie für sich schreiben, malen, oder Bilder betrachten durfte, fing sie nach und nach an, auch den Vorgängen um sie her einiges Interesse abzugewinnen. Da die Klasse, in der sich B. befand, Artikulationsklasse war, so hatte sie Gelegenheit, die Gewinnung der einzelnen Sprachlaute deutlich zu verfolgen. Dabei ergab sich denn anfangs die merkwürdige Tatsache, daſs B. trotz ihres guten Gehörs die zur Erzeugung der betreffenden akustischen Effekte nötigen Artikulationen bloſs als optische Erscheinungen auffaſste und diese Bewegungsbilder ohne Stimme nachzuahmen suchte. Sie brachte es darin so weit, daſs sie das vom Lehrer vorgesprochene Wort nachsprach — immer durch

Lippen- und Zungenbewegungen und ohne Stimmton — und dann auf das wirkliche Ding zeigte. Ebenso sicher wurde allmählich die Verbindung des Schriftbildes mit dem entsprechenden Begriff. Weiter jedoch schien B. nicht gehen zu wollen. Jeder Versuch, sie zur bewufsten, auch für das Ohr wahrnehmbaren Bildung einzelner Laute zu zwingen, scheiterte an dem passiven Widerstand, den sie jeder direkten Beeinflussung entgegensetzte. Ihr Gesicht nahm dann den allbekannten Ausdruck völliger Leere und Stumpfheit an, so dafs man sie gehen lassen mußte. Im Laufe der Zeit vollzog sich auch hier ein Umschwung. Bei der intensiven Übung, die ein Entwickeln und Fixieren der Laute unbedingt erfordert, schlugen Tag für Tag die mächtigen Klänge der Vokale an ihr Ohr, forderten Einlafs und drängten zur Nachahmung. Und siehe, eines Tages, als die Klasse wieder übte »bababa«, da schrie B. laut mit. Ebenso lernte sie auch die andern Vokale sprechen und ging endlich, da nun die Bahn für die bewufste Bildung der Sprachlaute geebnet war, an die Erlernung der Konsonanten. Und da ihr Ohr sie hier teilweise im Stich liefs, so kam sie oft selbst zu ihrem Lehrer, um ihm den betreffenden Laut vorzusprechen und ihn zur Hilfeleistung und Korrektur aufzufordern. Ruhig liefs sie sich jetzt die nötigen Eingriffe zur Herstellung der richtigen Artikulationsstellung gefallen und übte unermüdlich den zu bildenden Laut. Mit strahlendem Gesicht nahm sie dann das Lob ihres Lehrers in Empfang. Hiermit war das Eis gebrochen. In kurzer Zeit beherrschte B. sämtliche Laute, sprach laut und verständlich einzelne Wörter und kleine Sätze, brachte dem Unterricht das gröfste Interesse entgegen und lernte mit grofsem Fleifs ihre Aufgaben. Jetzt, also in ihrem 12. Jahr, befindet sich das Kind in der II. Klasse und macht sowohl im Sprach- und Sachunterricht wie im Rechnen und in der Technik des Sprechens derartige Fortschritte, dafs sie zu den besten Schülern gehört. Und ich glaube, man darf die Hoffnung hegen, daß so bald kein Rückfall eintreten wird.

Wir kommen nun zur physiologisch-psychologischen Erklärung dieses eigenartigen Falles. JOH. FRDR. HERBART und Prof. Dr. STRÜMPELL dürften uns hier die nötigen Fingerzeige geben. Nach HERBART äufsert sich bekanntlich das rein animale Leben des Menschen in dreierlei Form. Er unterscheidet zunächst alle die Vorgänge, die zur Ernährung des Körpers beitragen, also Verdauung, Blutkreislauf, Stoffwechsel und bezeichnet sie als Vegetation. Die zweite Form des animalen Lebens bilden alle Bewegungen, die willkürlich oder unwillkürlich durch unsere Muskeln ausgeführt und in dem Begriff Irritabilität zusammengefaßt werden. Unter der dritten Form versteht

Herbart die gesamte Nerventätigkeit, die von zwei Zentren, dem Gehirn und dem Rückenmark ausgeht, oder zu diesen hinleitet, und nennt sie Sensibilität. Je nachdem nun auf dem einen oder andern dieser drei Gebiete des animalen Lebens eine Störung eintritt, wird auch das geistige Leben des Kindes beeinflußt, entwickelt sich die Kindernatur.

In unserm Falle lag offenbar eine Störung in der Vegetation vor. Die skrofulösen Geschwüre, die bis jetzt noch nicht verschwunden sind, der fortwährende Ohrenfluß und die von heftigen Entzündungen der Kopfschwarte herrührenden Narben reden deutlich davon. Ungenügende Nahrung und mangelnde Pflege halfen dazu, das Blut in seiner schlechten Zusammensetzung erhalten, und infolgedessen litt die Ernährung des Gesamtorganismus.

Aber nicht nur in der Vegetation, auch in der Sensibilität war ein vollständig anormaler Zustand vorhanden. Offenbar war die spezifische Energie des Nervensystems nicht von Geburt aus so gering, wie sie sich später zeigte. Aber die Störung in der Vegetation und das damit verbundene ständig herrschende Gefühl des Unbehagens und vor allen Dingen die jahrelange Abgeschlossenheit des Kindes von der uns umgebenden Erfahrungswelt führten nach und nach ein fast gänzliches Erschlaffen der gesamten Nerventätigkeit herbei. Die Nerven hatten verlernt, auf eindringende Reize zu reagieren, und nur ungeheuer schwer löste der physische Reiz in der Zentrale ein psychisches Empfinden aus. Von einer höhern geistigen Tätigkeit, von den im Brennpunkte des Bewufstseins sich abspielenden Prozessen des Denkens, des Fühlens, des ästhetischen und ethischen Urteilens und des Wollens, oder, um mit Strümpell zu reden, von dem »Wirken der freien Kausalitäten« konnte unter solchen Umständen selbstverständlich nichts zu bemerken sein.

Herbart bezeichnet den Typus einer solchen Kindernatur als den des böotischen Cholerikus des tückischen Dummkopfs, der auf sehr niedriger Stufe steht und der infolge des Überwiegens der Irritabilität eine große Lust am Zerstören hat, jeder Beeinflussung einen starren Widerstand entgegensetzt und schon frühe eine boshafte, häfsliche Gesinnung zeigt. Alles Erscheinungen, die bei unserm Falle zutrafen.

Woher kam nun die Entwicklung zu einer verhältnismäfsig normalen Kindesnatur? Offenbar setzte eine Besserung in der Ernährung schon mit der Verbringung B.s in das Waisenhaus in Sp. ein. Nur fehlte hier die intensive geistige Anregung. Deshalb waren neben den im Waisenhaus verbrachten 2 Jahren noch weitere 3 Jahre in

unserer Anstalt nötig, bis durch eine kräftige Nahrung, eine peinliche Reinlichkeit und eine energische ärztliche Behandlung die Krankheitsprozesse zum Stillstand gebracht und vor allem das Blut derartig verbessert wurde, daß Verdauung, Blutkreislauf und Stoffwechsel in einer der gesunden Entwicklung des Organismus entsprechenden Weise vor sich gehen konnten und das Allgemeinbefinden ganz bedeutend gehoben wurde. Dadurch fiel auch der deprimierende Eindruck fort, den eine starke Störung in der Vegetation und das daraus resultierende vorherrschende Unlustgefühl auf das Nervenleben ausüben. Dazu kam die intensive Einwirkung der in unaufhörlichen Wellenschlägen heranflutenden Reize, so daß die Nerven in ihrer Indifferenz auf die Dauer nicht mehr verharren konnten. So trat nach und nach die gesamte Sinnestätigkeit wieder in Aktion, der psychische Mechanismus funktionierte rasch und sicher und auch die Tätigkeit der »freien Kausalitäten« konnte beginnen. Vielleicht kommen auch jetzt noch Zeiten, in denen ein Stillstehen oder gar eine rückläufige Bewegung in dem geistigen Werden B.s zu bemerken sind, aber ein Zurücksinken in den alten Zustand der Lethargie glaube ich nicht mehr befürchten zu müssen.

Damit wäre ich zu Ende. Sollte auch der eine oder der andere Leser der »Kinderfehler« in diesem oder jenem Punkte nicht gleicher Meinung mit mir sein, so werden mir doch alle darin zustimmen, dafs man in der Beurteilung von Kindern, bei denen deutlich eine Störung im physiologischen Mechanismus zu erkennen ist und bei denen infolgedessen auch der psychische Mechanismus gehemmt und das Hervortreten der »freien Kausalitäten« gehindert wird, nicht vorsichtig genug sein kann und an einem endlichen Gelingen eigentlich nie verzweifeln darf.

## B. Mitteilungen.

### 1. IV. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands.

(Schlufs.)

Alsdann sprach Rektor Grote-Hannover über die Frage: »Können die Kinder zwangsweise der Hilfsschule zugeführt werden?« und führte etwa folgendes aus: Als seinerzeit die ersten Hilfsschulen eingerichtet wurden, man nach einer zweckmäfsigen Organisation erst noch suchte, des Erfolges noch nicht sicher war, da machte man in der Erkenntnis von der Schwere des Schrittes und infolge des Umstandes, dafs

doch noch nicht alle schwach befähigten Kinder aufgenommen werden konnten, die Überweisung von Kindern in die Hilfsschule von der Einwilligung der Eltern abhängig. Jetzt aber bestehen in vielen Orten völlig für den Bedarf ausreichende Hilfsschulen, die Frage ihrer Organisation ist im wesentlichen geklärt, sie haben den Nachweis ihrer Daseinsberechtigung völlig erbracht, grofse Opfer werden von den Kommunen für sie aufgewandt. Da liegt die Forderung nahe, dafs nun auch wirklich alle in Frage kommenden Kinder der Hilfsschule zugeführt werden, erforderlichenfalls auch zwangsweise. Staat und Gemeinde haben ein hervorragendes Interesse daran, dafs diese Kinder zu brauchbaren Gliedern der Gesellschaft erzogen werden, und nicht minder liegt die Überführung im Interesse der Kinder selbst und der Eltern. Schon um jener willen darf man sich nicht scheuen, diesen nötigenfalls die ihnen durch die Hilfsschule erwiesene Wohltat aufzudrängen. Macht es doch der Staat an anderen Stellen, z. B. bei Fürsorge- oder Zwangserziehung ebenso. Die Überführung liegt endlich auch im Interesse der Volksschule, welche dadurch wesentlich entlastet wird. Gegenüber dem Einwande, dafs den betreffenden Kindern dadurch der Stempel der Minderwertigkeit aufgedrückt werde ist zu bemerken, dafs das Kind die Zeichen derselben schon in die Schule mitbringt. Schulzeugnisse, Klassenplatz, Nichtversetztwerden bestätigen die geistige Schwäche, das ganze Verhalten, Reden und Tun des Kindes offenbaren sie. Eine Konfirmation aus den untersten Volksschulklassen entlastet sicher nicht mehr als eine solche aus der 1. Hilfsschulklasse. Die Hilfsschule will nicht den Stempel der Minderwertigkeit aufdrücken, sie erstrebt im Gegenteil und erfahrungsgemäfs in sehr vielen Fällen mit Erfolg die Zeichen derselben zu beseitigen. Der in der Hilfsschule über das Kind geführte Personalbogen kann oft für dasselbe im späteren Leben von Nutzen sein. Dafs durch zwangsweise Überführung einer erspriefslichen Schularbeit Abbruch getan werden könnte, ist nicht zu befürchten; die Erfahrung hat sogar gelehrt, dafs zuerst widerstrebende Eltern später oft warme Freunde der Hilfsschule werden. Der Einwurf, dafs gesetzliche Bestimmungen oder behördliche Verordnungen nicht nötig seien, wenn nur der rechte Geist die Schularbeit durchziehe, ist durch die Erfahrung genugsam widerlegt. In den bei weitem meisten Antworten auf die oben erwähnte Rundfrage ist die Notwendigkeit von Bestimmungen anerkannt worden, welche eine Überführung in die Hilfsschule auch gegen den Willen der Eltern ermöglichen. Da, wo man sie verneint, fragt man meist die Eltern gar nicht und ist auch keinem Widerspruche von ihrer Seite begegnet. Überall aber, wo die Entscheidung den Eltern überlassen wird, sind auch Fälle von hartnäckiger Weigerung vorgekommen, und nur für diese kommt die zwangsweise Überführung in Frage. Es ist nun die Frage zu erörtern, ob neben der Notwendigkeit auch die Möglichkeit einer zwangsweisen Überführung gegeben ist. Im Königreich Sachsen und in Sachsen-Weimar ist das bestimmt der Fall infolge von Bestimmungen der betreffenden Volksschulgesetze (§ 4 Absatz 5 bezw. § 8). Aber auch in Staaten, die keine derartigen Bestimmungen besitzen, speziell in Preufsen ist eine zwangsweise Überführung nach Ansicht des Referenten möglich. Die Hilfsschule ist aus der Volksschule hervorgewachsen, wird durch dieselben

Organe wie diese beaufsichtigt und verwaltet, untersteht denselben Bestimmungen, sie dient wie diese der Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht, ihre Lehrer sind Volksschullehrer. Wie nun die Schulbehörde ein Kind einer bestimmten Schule und Klasse auch gegen den Willen der Eltern zuweisen kann, wie allein sie über Verzetzung in andere Klassen entscheidet, so kann sie auch die für das Leben in der Volksschule überhaupt nicht geeigneten Kinder der Hilfsschule überweisen. Diesen Standpunkt teilt man vielerorten, überweist die Kinder ohne weiteres und hält weitere Bestimmungen für unnötig. Selbst preufsische Regierungen scheinen auf diesem Standpunkte zu stehen, indem sie Statuten genehmigten, welche eine zwangsweise Überführung vorsehen, oder indem sie Beschwerden der Eltern zurückwiesen. Letzteres ist auch vom preufsischen Unterrichtsministerium in 2 Fällen geschehen. Damit aber nicht in jedem Einzelfalle und an jedem einzelnen Orte eine behördliche Entscheidung nötig wird, ist es dringend wünschenswert, dafs durch allgemein gültige Verfügung der Ministerien die Frage geregelt wird, was ja nicht mehr bedenklich erscheinen kann, nachdem die Hilfsschule den Nachweis erbracht hat, dafs sie ihren Zöglingen eine fruchtbringende Erziehung zu geben vermag. Natürlich müfste die Überführung von einer durchaus sorgsamen ärztlichen und pädagogischen Feststellung der Schwachbefähigung des betreffenden Kindes abhängig gemacht werden. Das geschieht übrigens bereits überall, wo zwangsweise Überführung erfolgt. Überall ist man sich bewufst, dafs die Überführung ein Akt grofser Verantwortung ist, dafs die Kinder bis zur äufsersten noch möglichen Grenze in der Volksschule verbleiben müssen. Billige Rücksicht auf die Eltern wird auch fernerhin stets erfordern, möglichst gütliche Vereinbarung mit ihnen zu erzielen. Der Erlafs von bezüglichen Bestimmungen kann erreicht werden durch Petition der in den einzelnen Staaten bestehenden Hilfsschulen bei den betreffenden Ministerien oder dadurch, dafs der Verbandsvorstand vorstellig wird. Redner hält letzteres für den einfacheren Weg und bittet daher die Versammlung, den Vorstand mit einem dahingehenden Auftrage zu versehen. — In der Debatte wurde allgemein die Notwendigkeit von gesetzlichen Bestimmungen bezw. behördlichen Verordnungen, welche eine zwangsweise Überführung in die Hilfsschule ermöglichen, anerkannt, nur beschlofs man, in die vom Referenten vorgelegten Thesen einen Passus aufzunehmen, nach dem die zwangsweise Überführung nicht einzutreten habe, wenn die Eltern den Nachweis bringen, dafs für ihr Kind anderweitig unterrichtlich genügend gesorgt ist. Auch wurde darauf hingewiesen, dafs das Fürsorgegesetz eine gewisse Handhabe biete. Der Vorstand wurde schliefslich mit einen dem Antrage des Vortragenden entsprechenden Auftrage versehen. Es erfolgte alsdann die Rechnungsablage und Vorstandswahl. Der ausscheidende 2. Vorsitzende Hauptlehrer Kielhorn-Braunschweig, der 1. Schriftführer Rektor Grote-Hannover und der 2. Rechnungsführer Schulvorsteher Wintermann-Bremen wurden wieder gewählt, Rektor Basedow-Hannover wurde als 3. Schriftführer neu gewählt. Die Satzungsänderung wurde dem Vorschlage des Vorstandes gemäfs angenommen. Endlich wurde der Vorstand beauftragt, an mafsgebender Stelle auf die Einrichtung

von Ausbildungs- und Fortbildungskursen für Hilfsschullehrer hinzuwirken, wie solche schon 1889 vom 2. Vorsitzenden angeregt wurden, und bezüglich deren schon vor 2 Jahren der Vorstand auf Verlangen ein ausführliches Gutachten an Herrn Geheimrat Brandi im preufsischen Kultusministerium eingereicht hat.

Am 15. April begann vormittags 9 Uhr im Konzertsaal der »Liedertafel« die von 293 Personen besuchte Hauptversammlung. Der 1. Vorsitzende entbot derselben herzlichen Willkommgrufs, hob hervor, dafs der so zahlreiche Besuch wohl als Beweis für das Interesse gelten dürfte, welches den Hilfsschulen und dem Verbande entgegengebracht würde, und gab durch einige Zahlen ein Bild von der Entwicklung des Hilfsschulwesens. 1893 bestanden in 32 deutschen Städten 118 Klassen mit 2290 Kindern, 1898 in 52 Städten 202 Klassen mit 4281 Kindern, 1901 in 87 Städten 390 Klassen mit 7871 Kindern und nach einer vom Vorstande ergangenen Anfrage jetzt in 147 Städten 174 Schulen mit circa 16000 Kindern, so dafs sich seit der Gründung des Verbandes die Zahl der Hilfsschulzöglinge annähernd vervierfacht hat. Im besondern begrüfste der Vorsitzende die anwesenden Vertreter der hessischen Regierung sowie der Stadt Mainz und dankte der Mainzer Stadtverwaltung für die dem Verbandstage gewährte materielle Unterstützung sowie dem Ortsausschusse für die von ihm geleistete umfangreiche treue Arbeit. Die Versammlung wurde hierauf begrüfst im Namen und Auftrage der hessischen Regierung durch Oberschulrat Dr. Scheuermann-Darmstadt, im Namen der Stadt Mainz durch den 1. Beigeordneten Dr. Schmidt, im Namen des Ortsausschusses durch Kreisschulinspektor Dr. Zank. Hilfsschulleiter Drews überbrachte den Grufs der Stadt Hamburg und teilte zugleich mit, dafs dort jetzt 8 Hilfsschulen mit 50 Lehrkräften bestehen und dafs letztere einen kleineren Verein gebildet haben, welcher dem Hilfsschulverbande beitreten wird. Der Vorsitzende dankte den Rednern für die dargebrachten Wünsche und die der Hilfsschularbeit und dem Verbande bekundete Anerkennung und teilte sodann eine Anzahl von schriftlichen Begrüfsungen des Verbandstages mit, unter anderen ein Schreiben des Herrn Geheimrats Brandi im Preufsischen Kultusministerium, welcher bedauert, durch Krankheit an der Teilnahme am Verbandstage gehindert zu sein. Die Versammlung beschlofs sodann, Begrüfsungstelegramme zu entsenden an Se. Excellenz den preufsischen Kultusminister und an die Herren Geheimrat Brandi und Ministerialdirektor Geheimrat Dr. Eisenhuth-Darmstadt. Nachdem ferner noch der Vorsitzende gebeten hatte, jede Neugründung von Hilfsschulen dem Vorstande mitzuteilen und nachdem die Beschlüsse der Vorversammlung und die vom Vorstande für die Hauptversammlung aufgestellte Tagesordnung von der Versammlung genehmigt worden waren, sprach Hilfsschulleiter Delitsch-Plauen über das Thema: »Das schwachbegabte Kind im Haus und in der Schule.« Der Gedankengang des Vortrags war, in Kürze wiedergegeben, folgender: Die relativ geringen geistigen Defekte bei schwachbegabten Kindern verraten sich meist später als bei völlig schwachsinnigen, werden vielfach erst in der Schulzeit erkannt. Bleibt daher jenen zuerst manche Zurück-

setzung erspart, so fehlt es ihnen andrerseits auch an rechtzeitiger, ihrem Zustande entsprechender Pflege und Erziehung. Gerade die früheste Kindheit ist aber von höchster Bedeutung für die Geistesentwicklung, indem während derselben eine so rapide Entwicklung des Gehirns stattfindet, dafs dieses bereits mit dem vollendeten 3. Lebensjahre sein höchstes Gewicht erreicht und von da an nur noch der feinere Ausbau desselben stattfindet. Nach klinischen und anatomischen Erfahrungen ist das eigentliche Geistesorgan die Grofshirnrinde. Entwicklungstörungen desselben verursachen je nach Art, Grad und Gehirngebiet die sehr verschiedenen Grade und Formen des Schwachsinns. Diese vollziehen sich meist in der Zeit vom Beginn embryonaler Entwicklung bis zum 3. Jahre. Bei schwacher Begabung handelt es sich weniger um makroskopische Hirndefekte; sie erklärt sich vielmehr aus der geringen Stärke der Rindenschicht und der geringeren Zahl und Gröfse der Ganglienzellen in derselben (Redner demonstriert Zeichnungen von Hirnrindenschnitten nach Hammerberg). In den ersten Jahren herrscht infolge des überaus raschen Stoffwechsels im Gehirn innigste Beziehung zwischen Gehirnentwicklung und Körperernährung. Jede die letztere schädigende Krankheit kann daher, ohne das Gehirn direkt zu berühren, für die geistige Entwicklung schlimme Folgen haben. Jede leibliche Vernachlässigung der Kinder im ersten Lebensjahre sollte mit der gröfsten Sorgfalt verhütet werden. In der 2. Periode vom 4.—6. Lebensjahre äufsert sich die schwache Begabung deutlicher in auffallender Verspätung und Unvollkommenheit motorischer Äufserungen des allmählich erwachenden Bewufstseins. Die Verzögerung der Befähigung, die Sinnesorgane einzustellen, die Sprachorgane zu gebrauchen, den Nachahmungstrieb zu betätigen, mufs notwendig die Geistesentwicklung hemmen, selten findet eine krankhafte Steigerung geistiger Funktionen statt. Von ihrer Umgebung, selbst von den Geschwistern werden diese Kinder wegen ihrer mangelhaften Sprache, ihres blöden Gebahrens, ihrer oft entstellten äufseren Erscheinung zurückgestofsen und gekränkt, und im Gegensatz zu idiotischen Kindern fühlen sie die Zurücksetzung sehr wohl. Selbst bei den Eltern finden sie oft weniger Liebe, Klagen und Tränen der besorgten Mutter verschüchtern und bedrücken sie. Aufgabe der letzteren wäre es, statt dessen den schwachen Nachahmungstrieb ihres Kindes zu beleben, die schlummernde Aufmerksamkeit zu wecken und zu leiten, verunglückte Sprachbemühungen zu fördern; das mangelhafte Gedächtnis durch sinnvolle Übungen zu stärken, ohne es zu überbürden. — Mit welchen Gefühlen bringt die Mutter wohl solch ein minderbegabtes Kind zur Schule! Sie weifs, dafs von nun an seine Schwäche der Öffentlichkeit preisgegeben ist. Bald wird es vom Spotte seiner Mitschüler verfolgt. Gar oft wird der noch unerfahrene Lehrer der Unterklasse die Schwäche als eine solche nicht gelten lassen und nicht zu behandeln wissen. Die Erfolge seiner Schüler sind seine Lust und sein Lohn, seine Ehre und sein Vorteil, Mifserfolge seine Sorge im Hinblick auf Inspektionen und auf seine Zukunft. Leicht setzt er Mifserfolge auf das Konto von unverzeihlichem Leichtsinn oder Faulheit seiner Schüler und eröffnet nun einen energischen Kampf gegen diese angenommenen Charakterfehler. Im grellen Gegen-

satze zu dem Anspruch auf Schonung körperlich und geistig schwacher Kinder stehen die Zwangsmafsregeln des Lehrers: Strafarbeiten, Nachsitzen, Nachhilfeunterricht. Ehrgeizige Eltern unterstützen vielfach noch das Bestreben, anormale Kinder zu normalen Leistungen zu zwingen. Erlahmt endlich die Energie der Erzieher an der Erfolglosigkeit ihrer Bemühungen, so überläfst man das zurückbleibende Kind sich selbst, obgleich es doch der geistigen Anregung ganz besonders bedürfte, und unbenutzt verstreichen so die für die geistige Entfaltung bedeutsamsten Jahre. So war es, so ist es vielfach noch, so darf es nicht bleiben. Es liegt im Interesse des Staates, es ist seine Pflicht, hier zu helfen. Zwingt er Schwachbegabte zur Schule, so bewahre er sie auch nach Möglichkeit vor Überbürdung und geistiger Verwahrlosung und gewähre allen den Kindern individuellen Unterricht, die schon in der Volksschule im Kampfe ums Dasein unterliegen. Es ist wahrhaft human, christlich und verständig, dafs sich alle Erziehungsfaktoren vereinen, dem Schwachen schon dann beizustehen, wenn ihm noch zu helfen ist. Ihm hilft kein Nachhilfeunterricht, der seine Last vermehrt, keine Nachhilfeklasse, welche die verschiedensten Bildungsgrade und Bildungsstufen vereint, sondern nur eine Spezialvolksschule für Schwachbegabte. Diese, die Hilfsschule, mufs folgenden Forderungen genügen: Sie darf nur wirklich Schwachbegabte, andrerseits aber auch keine Schwachsinnigen aufnehmen. Bei der Auswahl stütze sich der Hilfsschulleiter auf das Urteil der bisherigen Lehrer, suche die Eltern zu gewinnen, mache sich Rat und Hilfe des Arztes nutzbar, damit Kinder mit schweren Sinnesdefekten und Kranke, die ihre Mitschüler gefährden könnten, von der Hilfsschule ausgeschlossen bleiben und ärztliche Hilfe und pädagogische Schonung leidender Schüler herbeigeführt werde. Die Hilfsschule mufs hinreichend gegliedert, zweckmäfsig mit Lehrkräften, Lehrmitteln und Lehrstunden bedacht sein. Der Hilfsschullehrer mufs sich schon vor seinem Antritt damit abgefunden haben, dafs er sehr vieles entbehren mufs, was den Verkehr mit normalen Kindern anziehend macht, dafs ihm die mannigfachsten Abnormitäten und Defekte in der gesamten Erscheinung seiner Zöglinge, speziell in der Kopf- und Gesichtsbildung, sowie im Triebleben, Gang, Haltung, Sprache, Benehmen, im gesamten Verhalten und der ganzen Denkweise entgegentreten. Und doch gehört keine besondere Aufopferungsfähigkeit dazu, sich der Hilfsschularbeit zu widmen. Alle kleinen Bedenken müssen verschwinden gegenüber dem tiefgehenden Interesse der besonderen Aufgabe eines pädagogischen Psychiaters, und vor dem Bewufstsein, mit ihrer Lösung hilfsbedürftigen Kindern, dem Volkswohle und der Wissenschaft zu dienen. Der Hilfsschullehrer gewinne erst seine Schüler, erwecke erst ihr Selbstvertrauen. — Er unterrichte individuell, sei Erzieher, verbünde sich demgemäfs, soweit es dienlich ist, mit den Eltern seiner Zöglinge, treffe andrerseits Mafsregeln zur Verhütung falscher Behandlung oder im Elternhause drohender Verwahrlosung. — Er leite seine Schüler von der Schule ins Leben, wenn nötig, bis zu geeigneter Berufsstätte, bleibe auch den aus der Hilfsschule Entlassenen auf Wunsch treuer Berater und Helfer. — Er wehre unverständiger Beurteilung und Behandlung Schwachbegabter,

erwecke das allgemeine Mitgefühl für ihr unverschuldetes Elend und werbe diesen Stiefkindern der Natur hilfbereite Freunde. Zur Erfüllung solcher Pflichten bedarf er hinreichende Gelegenheit zur Selbstbildung, Freiheit der Bewegung im Amte und behördliche Unterstützung seiner Erziehungsmafsregeln, wie seiner sonstigen humanen Bestrebungen. Insonderheit scheint es geboten, ihm die Möglichkeit zu geben, sich für den Handfertigkeitsunterricht vorzubereiten und weitergehende Studien in der Anatomie, Psychologie und Hygiene, in der Pathologie und Therapie des Kindesalters und in der genetischen Psychologie des normalen und anormalen Kindes zu machen. Ausbildungskurse nach Muster der Schweizer sind in hohem Grade wünschenswert. Der Hilfsschule mufs volle Selbständigkeit unter eigener fachkundiger Leitung eingeräumt werden. Unter all diesen Voraussetzungen werden sicher die Hilfsschulen den Schwachbegabten zu reichstem Segen gereichen. — Von einer Debatte wurde auf Antrag aus der Versammlung heraus abgesehen.

Es erhielt daher sofort Oberamtsrichter Nolte-Braunschweig das Wort zu seinem Vortrage über das Thema: Die Berücksichtigung der Schwachsinnigen im bürgerlichen und öffentlichen Recht des deutschen Reiches, aus dem im nachstehenden die wesentlichsten Punkte angeführt werden sollen. Der Vortrag soll einen Beitrag zu der Frage liefern, ob die Geistesschwachen auf dem Gebiete des bürgerlichen und öffentlichen Rechtes gebührende Berücksichtigung gefunden haben und ob bezw. in welcher Beziehung noch Weiteres zu erstreben ist. Redner betont, dafs wie auf so vielen Gebieten des Rechtes so auch auf diesem seit der Einigung Deutschlands sehr viel geschehen, sehr viel aber auch noch zu tun sei. Bei der Umfänglichkeit des in Frage stehenden Materiales sah er sich gezwungen, seine Ausführungen auf das bürgerliche Recht und die diesem verwandten Gebiete zu beschränken. Das neue bürgerliche Gesetzbuch unterscheidet die Rechtsfähigkeit, die jeder besitzt, von der Geschäftsfähigkeit d. h. der Fähigkeit, mit rechtlicher Wirkung selbst zu handeln oder die Handlungen anderer entgegen zu nehmen. Geschäftsfähig ist (§ 104) 1. wer nicht das 7. Lebensjahr vollendet hat, 2. wer sich in einem die freie Willensbestimmung ausschliefsenden Zustande krankhafter Geistesstörung befindet, soweit nicht der Zustand seiner Natur nach ein vorübergehender ist und 3. wer wegen Geisteskrankheit entmündigt ist. Die Fassung von Passus 2 und 3 hat seiner Zeit viele Schwierigkeiten bereitet. Es sollen alle abnormen Geisteszustände darin eingeschlossen sein. Ob Ausschlufs der freien Willensbestimmung vorliegt, hat eine sorgfältige Prüfung jedes Einzelfalles zu entscheiden. Willenserklärungen Geschäftsunfähiger sind nichtig (§ 105). Willenserklärungen anderer Personen ihnen gegenüber z. B. Kündigungen sind nur gültig, wenn sie dem gesetzlichen Vertreter zugehen. Letztere Bestimmung gilt nicht für Personen, die sich im Zustande der Bewufstlosigkeit oder vorübergehender Störung der Geistestätigkeit befinden, wohl aber gelten auch ihre in diesem Zustande abgegebenen Willenserklärungen als nichtig. Volljährige wegen Geisteskrankheit Entmündigte erhalten einen Vormund, vorübergehend von Bewufstlosigkeit oder geistiger Störung Be-

troffene nötigenfalls einen Pfleger. Zwischen den Geschäftsfähigen und -unfähigen stehen die in der Geschäftsfähigkeit Beschränkten. Zu diesen gehören (§ 114) die wegen Geistesschwäche entmündigten und die nach § 1906 unter vorläufige Vormundschaft gestellten Personen. Entmündigt werden kann nach § 6, wer infolge Geisteskrankheit oder Geistesschwäche seine Angelegenheiten nicht zu besorgen vermag. Wodurch unterscheiden sich aber im Sinne des Gesetzes Geisteskrankheit und Geistesschwäche? Diese Frage ist von grofser praktischer Bedeutung, weil jene Geschäftsunfähigkeit, diese nur Beschränkung in der Geschäftsfähigkeit zur Folge hat. Die Ursache dieser Zustände kann nicht Unterscheidungsgrund sein, denn beide können sowohl angeboren wie durch spätere Krankheit erworben sein. Zur Unterscheidung dürfen vielmehr nur der Grad der geistigen Anomalie und die damit verknüpften Folgen dienen und zwar mufs der Grad der geistigen Abnormität bei »Geisteskrankheit« ein so hoher sein, dafs er zur Verhängung der Geschäftsunfähigkeit berechtigt, während die Annahme von »Geistesschwäche« voraussetzt, dafs die betreffende Person, obwohl sie des gesetzlichen Schutzes bedürftig ist, doch noch in gewissem Mafse Erwerbsgeschäfte betreiben und eine Dienststellung versehen kann. Wichtig ist der Umstand, dafs Entmündigung nur dann eintritt, wenn der geistig Gestörte seine Angelegenheiten nicht selbst zu besorgen vermag. Es scheiden daher viele Fälle aus, wo die Angelegenheiten des Betreffenden sehr einfacher Art sind und Freunde und Verwandte ihm helfend zur Seite stehen. Es ist die Absicht des Gesetzes, dafs Entmündigung in den angegebenen Fällen nicht blofs ausgesprochen werden *darf*, sondern im Interesse des Geistesgestörten ausgesprochen werden *soll*. Die Entmündigung erfolgt auf Antrag des Gatten, der Verwandten oder des gesetzlichen Vertreters des zu Entmündigenden durch Beschlufs des zuständigen Amtsgerichts, jedoch ist ein vorhergehendes genaues Ermittelungsverfahren, insonderheit eine Untersuchung durch Sachverständige vorgeschrieben. Fällt der Entmündigungsgrund weg, so ist auch die Entmündigung aufzuheben. Sowohl die Entmündigung als auch deren Aufhebung ist der Vormundschaftsbehörde mitzuteilen. Eine vorläufige Vormundschaft wird vom Vormundschaftsgericht angeordnet für die Zeit zwischen Stellung des Antrags auf Entmündigung und dem Entmündigungsbeschlusse, wenn andernfalls eine wesentliche Gefährdung der Person oder des Vermögens des zu Entmündigenden zu befürchten ist. Auch die in der Geschäftsfähigkeit beschränkte Person erhält einen gesetzlichen Vertreter, jedoch gilt ein von ihr ohne Zustimmung des letzteren geschlossener Vertrag als wirksam, wenn für die durch den Vertrag auferlegte Leistung die Mittel von dem Vertreter und zwar zu diesem Zwecke zur Verfügung gestellt sind. Ermächtigt dieser den in seiner Geschäftsfähigkeit Beschränkten zum selbständigen Betriebe eines Erwerbsgeschäftes (wozu aber Einwilligung des Vormundschaftsgerichts erforderlich ist) oder zum Eintritt in ein Dienst- oder Arbeitsverhältnis, so gilt letzterer für alle hieraus erwachsenden Rechtsgeschäfte als unbeschränkt geschäftsfähig, abgesehen von Geschäften, für die auch der gegesetzliche Vertreter der Einwilligung des Vormundschaftsgerichtes bedarf.

Willenserklärungen, die in ihrer Geschäftsfähigkeit beschränkten Personen gegenüber abgegeben sind, werden erst dann wirksam, wenn sie dem gesetzlichen Vertreter zugehen. Geschäftsunfähige und in der Geschäftsfähigkeit Beschränkte können ihren Wohnsitz nur mit Genehmigung ihres Vertreters ändern. Eine Ehe eingehen können nur letztere und auch nur mit Einwilligung ihres Vertreters. Eine von einem Geschäftsunfähigen eingegangene Ehe ist nichtig, ebenso eine Ehe, bei deren Schliefsung sich einer der Gatten im Zustande der Bewufstlosigkeit oder vorübergehender Geistesstörung befand, wofern er nicht die Ehe vor Nichtigkeitserklärung derselben nach wieder erlangter Geschäftsfähigkeit bestätigt. Die Nichtigkeit einer Ehe kann nur infolge einer Nichtigkeitsklage durch Urteil ausgesprochen werden. Ein in seiner Geschäftsfähigkeit beschränkter Ehegatte, der zur Zeit der Eheschliefsung im Zustande der Geschäftsunfähigkeit war, kann seine Ehe anfechten, aber nur durch seinen Vertreter, wenn dieselbe ohne Einwilligung des gesetzlichen Vertreters geschlossen ist. Der andere Ehegatte hat kein Anfechtungsrecht. Eine Ehescheidung wegen Geistesschwäche wird man als ausgeschlossen ansehen müssen, denn wenn auch Geisteskrankheit zwar als Scheidungsgrund gelten kann, so ist das doch nur bei einem so hohen Grade der Fall, dafs dadurch jede geistige Gemeinschaft zwischen den Ehegatten aufgehoben wird. Wegen Geistesschwäche Entmündigte und selbstverständlich auch die Geschäftsunfähigen können nicht selbständig ein Testament erreichen (§ 2229). Bei nicht entmündigten Geistesschwachen mufs in jedem Einzelfalle festgestellt werden, ob wirklich freie Willensbestimmung angenommen werden kann. Wie schon erwähnt wurde, stellt das Gesetz den Geschäftsunfähigen und den in der Geschäftsfähigkeit Beschränkten einen Vertreter zur Seite — entweder die Eltern oder einen Vormund, welcher für die Person und das Vermögen des Kindes bezw. Mündels und dessen Vertretung im Rechtsleben zu sorgen hat. Die Sorge für die Person umfafst alle persönlichen Verhältnisse nach der tatsächlichen Seite (Erziehung, Aufsicht, Fürsorge bei Krankheit etc.) und nach der rechtlichen (Wahl der Konfession, Antrag auf Volljährigkeit, Ermächtigung zu selbständigem Geschäftsbetriebe etc.). Die Sorge für das Vermögen erstreckt sich auf die Erhaltung, Verwertung und Vermehrung desselben in tatsächlicher und rechtlicher Beziehung. Die Tätigkeit der gesetzlichen Vertreter wird auf Grund zahlreicher Bestimmungen des Gesetzes genau durch das Vormundschaftsgericht überwacht, in vielen Fällen bedürfen ihre Mafsnahmen der Zustimmung des letzteren. Das Vormundschaftsgericht wird hierbei unterstützt durch die Gemeindewaisenräte, welche die unmittelbare Aufsicht über die in Rede stehenden Personen führen.

Als weiteren Fall der Fürsorge sieht das Gesetz in § 1910 die Einsetzung eines Pflegers vor, wenn ein Volljähriger, der nicht unter Vormundschaft steht, wegen geistiger oder körperlicher Gebrechen einzelne seiner Angelegenheiten, insbesondere seine Vermögensangelegenheiten nicht zu besorgen vermag, jedoch ist die Pflegschaft nur mit Einwilligung des Gebrechlichen anzuordnen und auf seinen Antrag aufzuheben. Der Wirkungskreis des Pflegers ist daher vom Umfange des Bedürfnisses und dem

Willen des Gebrechlichen abhängig. Die Einsetzung der Pflegschaft hat auf die Geschäftsfähigkeit des Gebrechlichen keinen Einflufs, selbst bezüglich der in den Wirkungskreis des Pflegers fallenden Handlungen. Redner schlofs mit dem Wunsche, dafs die Kenntnis der zahlreichen zum Schutze der Geistesschwachen bestehenden gesetzlichen Bestimmungen bald weitere Verbreitungen finden möchte, damit wirklich die durch sie bezweckten Mafsnahmen in möglichst allen einschlägigen Fällen zur Durchführung kämen.

Eine Debatte über den Vortrag wurde von der Versammlung nicht gewünscht. Der Vorsitzende wies darauf hin, dafs das vom Referenten gebotene Material gewifs oft willkommene Handhaben zur Unterstützung der Hilfsschulzöglinge im späteren Leben biete und sprach die Hoffnung aus, dafs der Vortragende auf einem der nächsten Verbandstage auch die übrigen Rechtsgebiete ähnlich behandeln werde.

Eine recht lebhafte Debatte entstand bei der von Hauptlehrer Kielhorn-Braunschweig eingeleiteten Beratung von 2 Abschnitten der dem 2. Verbandstage vorgelegten Leitsätze über die Organisation der Hilfsschule (allgemeine Gesichtspunkte für den Unterricht und den Stundenplan betreffend). Jedoch fand schliefslich die vom Vorstande revidierte, in Heft 1 der »Kinderfehler« bei Mitteilung der Tagesordnung für den 4. Verbandstag bekannt gegebene Fassung Annahme. Aus der Versammlung heraus wurde der Antrag gestellt, den Thesen die folgende hinzuzufügen: Öffentliche Prüfungen finden in der Hilfsschule nicht statt, doch ist es empfehlenswert, den Eltern alljährlich einmal zu gestatten, dem Unterrichte beizuwohnen. Die Versammlung entschied sich jedoch für Ablehnung.

Auf Wunsch des gröfseren Teils der Versammlung hielt dann noch Hauptlehrer Mayer-Mannheim einen von ihm erst nach Veröffentlichung der Tagesordnung angemeldeten Vortrag über das Thema: »Welche Besonderheiten ergeben sich für den Sachunterricht in der Hilfsschule?« dessen Gedankengang etwa folgender war: Bei allen Schwachsinnigen tritt ein auffälliger Mangel an Aufmerksamkeit zu Tage und schon dieser macht ihre geringe geistige Entwicklung begreiflich. Betrachtete man früher die Aufmerksamkeit als ein angeborenes Seelenvermögen, so weist die neuere Psychologie nach, dafs dieselbe motorisch ist, dafs ihre Voraussetzungen mehr im körperlichen als im geistigen Organismus liegen. Die äufseren Symptome der Aufmerksamkeit betreffen in gleicher Weise die Atmungs- und Muskeltätigkeit. Jeder erfährt an sich, wie das Atmen und jede Körperbewegung zeitweilig völlig eingestellt wird, der ganze Organismus vorübergehend im Zustande des Gespanntseins ist. Diese Spannung bedeutet ein Einstellen der Organe auf den zu erfassenden Reiz, den Vorgang, welchen die Aufmerksamkeit veranlafst. Sie rührt von den Muskelempfindungen her, die durch das auf den peripheren Reiz reagierende Inbereitschaftsetzen und Einstellen der Organe zur inneren Wahrnehmung gelangen. Richtig aufmerksam kann daher nur der sein, dessen muskulöse und nervöse Organe sich in normaler Beschaffenheit befinden. Die Schwachsinnigen aber stehen in der Regel an Gewicht, Gröfse, Kraft und Lebensenergie den Normalen nach, daher ihre Unfähigkeit, aufzumerken.

Sie müssen deshalb durch Stärkung ihrer motorischen Apparate zur Aufmerksamkeit erst fähig gemacht werden. Voraussetzungslos von vorn beginnend mufs man systematisch alles bei ihnen nachholen, was normale Kinder durch Spiel und Nachahmung schon vor der Schulzeit durchmachen. Man beginne daher mit dem Bewegungsspiel, welches zweckmäfsig mit Rhytmus und Musik verbunden wird. Dann folgt spezielle Ausbildung der einzelnen Sinne. Auch hier handelt es sich zunächst um motorische Funktionen. So fafst z. B. der Gesichtssinn Formen, Gröfse und Entfernung nicht ohne Bewegung der Augen und der tastenden Hand auf. Für die Ausbildung des Gesichtsorganes dürfen dem schwachsinnigen Kinde nicht gleich Dinge, Tiere, Modelle dargeboten werden, da es erfahrungsgemäfs nicht einmal einfache Flächenformen, geschweige denn komplizierte Körperformen auffasen kann. Ebenso mangelhaft ist die Leistungsfähigkeit der übrigen Sinnesorgane; sie müssen daher alle erst in systematischer Weise zu ihren elementaren Funktionen erzogen werden. Referent gibt Mittel hierfür an. Zur ersten Übung des Gesichts- und Tastsinnes empfiehlt er das Formenbrett. Zwecks richtigen Einsetzens der Scheiben mufs das Kind den Umrissen dieser und der Öffnungen mit Auge und Hand folgen; es entsteht so eine Reihe von Muskel- und Bewegungsempfindungen, die in ihrer Gesamtheit die Darstellung der Form erzeugen. Wer die motorische Seite der Sinnestätigkeit übersieht, die Ausbildung der motorischen Apparate vernachlässigt, wird es nie dahin bringen, dafs die einzelnen Eindrücke des Kindes sich nach Form und Gröfse voneinander abheben, dafs letzteres zu einer genauen Perzeption der Aufsenwelt gelangt. Es wird wohl Worte sprechen lernen, aber die Begriffe werden verschwommen sein oder ganz fehlen. — Gleichzeitig mit den elementaren Funktionen der Sinnesauffassung müssen die der Darstellung geübt werden. Es müssen daher von vornherein Dinge und Tätigkeiten bei allen Übungen genannt werden. Doch ist die Sprache nicht die einzige und nächstliegende Darstellungsform; sie hat in der Geste ihren Ursprung, manches läfst sich in ihr gar nicht ausdrücken. Die Ausbildung der übrigen Organe des Ausdruckes, insbesondere der Hand ist daher ebenso wichtig. An die Sinnesübungen schliefse sich deshalb ein systematischer Handarbeitsunterricht an. Durch denselben werden nicht blofs die Vorstellungen körperlich dargestellt, die darstellenden Organe geübt und die Erwerbsfähigkeit vorbereitet, sondern geradezu konstituierende Elemente des Geisteslebens geschaffen (Grundlagen des Kausalbewufstseins und des logischen Denkens, Selbst- und Persönlichkeitsbewufstsein). Auch die grofse Ausdehnung des motorischen Gehirnzentrums spricht für die Wichtigkeit der Arbeit. Die überall in den Hilfsschulen konstatierte Tatsache einer geringeren Anzahl von Mädchen erklärt sich vor allem daraus, dafs das Mädchen vor der Schulzeit mehr und bessere Spielgelegenheit hat schon dadurch, dafs es die Mutter in ihrer Arbeit und in ihrem Verkehr mit dem Kinde nachahmen darf, dann aber auch aus dem Umstande, dafs die Mutter ihre Tochter, selbst wenn diese noch so ungeschickt ist, doch mehr zu allerlei Dienstleistungen heranzieht. Wegen der vorgerückten Zeit konnte an den Vortrag eine längere Debatte sich nicht knüpfen. Der

Vorsitzende stellte nur noch einige geschäftliche Sachen zur Erledigung und schlofs dann die Versammlung mit nochmaligem Dank an die Teilnehmer, den Ortsausschufs, die Referenten und die Vertreter der Presse. Unmittelbar darauf fand ein Festessen statt und an dieses schlofs sich eine Führung durch den Dom. Abends wurde in der Stadthalle von 5 Mainzer Gesangvereinen ein Festabend veranstaltet. Während der Verbandstage war das römisch-germanische Museum den Teilnehmern unentgeltlich zugänglich. — Im Laufe des Tages liefen Danktelegramme aus dem Preufsischen Unterrichtsministerium und von Geheimrat Brandi ein.

Am 16. April begab sich ein Teil der Teilnehmer am Verbandstage nach Idstein, um die dortige Erziehungsanstalt zu besichtigen, ein anderer Teil fuhr nach Giefsen, wo unter Führung von Professor Dr. Sommer eine Besichtigung der neuen psychiatrischen Klinik stattfand. Im Anschlufs daran hielt Professor Sommer einen Vortrag über »Die verschiedenen Formen der Idiotie vom Standpunkt der Therapie und Prophylaxe«, erläutert durch Photographien u. s. w., aus dem nachstehend nur einiges mitgeteilt sei. Die Idiotie bietet eine ungeheure Variation in ihren Erscheinungen dar, die das Endresultat sehr verschiedener Krankheitsprozesse sind; eine Einteilung ist nur auf Grund der Entstehung möglich. Auch graduell besteht ein enormer Unterschied. Die Hilfsschule, die es mit den weniger in die Augen springenden Formen des Übergangs zur Normalität zu tun hat, arbeitet daher unter psychologisch schwierigen Verhältnissen. Sie bezeichnet eine ähnliche Entwicklung in der Pädagogik, wie sie auch in der Psychiatrie zu verzeichnen ist, in der man früher allein auf Anstalten sein Augenmerk richtete. Verschiedene Gruppen der Idiotie sind nach dem heutigen Standpunkte der Wissenschaft scharf differenzierbar. So die Hydrocephalie. Sie entsteht durch Wasseransammlung in den mittleren Gehirnhöhlen. Dadurch wird sekundär das Gehirn und damit auch der Schädel ausgedehnt, oft so gewaltig, dafs letzterer wie maceriert erscheint, an vielen Stellen nur Bindegewebe besitzt und dafs infolgedessen leicht Gehirnverletzungen eintreten können. Die Hydrocephalie erzeugt Idiotie, Epilepsie, starke Reizbarkeit, oft aber auch nur Übergangsfälle. Bisweilen sind die Hydrocephalen intellektuell ganz leidlich gestellt, stets aber sind sie impulsive, sehr wechselnde Naturen. Die Prognose der Hydrocephalie ist günstig; es kann namentlich im Beginn der Krankheit durch Medikamente günstig auf sie gewirkt werden, und die Wissenschaft wird jedenfalls schliefslich dahin gelangen, die Hydrocephalie zu heilen. Im Gegensatz dazu ist die Prognose für die Mikrocephalie recht ungünstig, da letztere auf der gesamten Gehirnorganisation beruht. Die Mikrocephalie ist wenig beeinflufsbar; man wird daher bezüglich derselben stets auf Anstaltserziehung Bedacht zu nehmen haben. Dagegen bietet der Kretinismus oft wieder eine bessere Pragnose trotz der mancherlei körperlichen Abnormitäten z. B. schwammige, runzlige Haut, eingesunkene Nasenwurzel, grofse Zunge. Die Ursache ist eine Erkrankung der Schilddrüse, es sei nun, dafs diese ein Gift ausscheidet oder ein normalerweise im Körper entstehendes Gift nicht mehr abtötet. Die Krankheit wirkt vor allem auf Haut, Knochen und Gehirn, oft auf eins mehr als auf das andere. Behandlung mit Schild-

drüsenextrakt scheint guten Erfolg zu versprechen. Die Porencephalie hat als Ursache Spaltbildung im Schädel mit Ausfall gewisser Hirnteile, entstanden bei der Geburt, durch Platzen einer Ader oder durch Zertrümmerung oder Entzündung des Schädels. Sie ist der Behandlung vorzüglich zugänglich, namentlich in motorischer Beziehung, indem man durch Muskelübung auf die betreffenden Nervenpartien einwirkt. — Zahlreiche sonstige Erscheinungen der Idiotie mit morphologischen Ercheinungen, besonders Schädelabnormitäten sind noch nicht näher differenziert. Für sie pflegt die Aneignung abstrakter Begriffe sehr schwer zu fallen; man sollte daher bei diesen Fällen von vornherein mehr die Hand zu mechanischer Tätigkeit bilden. Deformationen des Schädels hängen oft mit Verknöcherung von Schädelnähten zusammen. — Nicht selten begegnet man Fällen, wo die Idiotie nicht angeboren, sondern erst durch Krankheit nach der Geburt erworben ist. Epileptische Zustände, die im ersten Lebensalter entstehen, können oft wie angeboren erscheinen. Auch auf diesem Gebiete wird die Wissenschaft gewifs einmal therapeutisch besser gestellt sein, nachdem für Erforschung der Epilepsie gewisse Vorarbeiten geliefert sind. — Zusammenfassend ist zu sagen, dafs auf dem Gesamtgebiete der Idiotie zweifellos viel zu erreichen ist, wenn Pädagogen und Ärzte zusammen arbeiten, die pädagogische Behandlung eine medizinische Psychologie auf naturwissenschaftlichem Boden zur Grundlage hat.

Hannover. A. Henze.

## 2. Probleme der Kindersprache.

Von Dr. Paul Maas, Spezialarzt für Sprachstörungen in Aachen.

Die Kinderpsychologie erfreut sich in den letzten Jahren eines lebhaften Interesses seitens der Pädagogen, Ärzte und Psychologen. Die Pädagogen haben eingesehen, dafs die Gesetze des Geisteslebens Erwachsener sich nicht ohne weiteres auf das Kind übertragen lassen und dafs daher eine rationelle Erziehung sich nur auf eine genaue Kenntnis des kindlichen Geisteslebens aufbauen könne. Die Psychiater haben erkannt, dafs viele abnorme Erscheinungen beim Erwachsenen sich schon in der Kindheit vorbereiten, teilweise sogar auf angeborene Defekte zurückzuführen sind und dafs eine genaue Erforschung der normalen sowie anormalen psychischen Vorgänge beim Kinde von der gröfsten Bedeutung für die Erkenntnis und event. Verhütung der Geisteskrankheiten ist. Den Psychologen endlich liefert das Studium der Kindesseele in vielen Fällen erst den Schlüssel für die komplizierten Erscheinungen beim Erwachsenen, ähnlich wie die Anatomen den verwickelten Bau des ausgebildeten menschlichen Gehirnes erst durch das Studium der einfacheren Verhältnisse beim Embryo und bei dem Kinde erschlossen haben. Eines der interessantesten Kapitel der Kinderpsychologie bildet nun die Entwicklung der Sprache. Aber auf keinem Gebiete sind die Meinungsverschiedenheiten der Autoren gröfser als gerade auf diesem. Es beruht dies teilweise auf der Schwierigkeit der Beobachtung und noch mehr der Deutung des beobachteten, zum grofsen

Teil aber auch auf einer Unklarheit der Begriffe, die in grundlegenden Fragen verwandt werden. Eine Klärung des »Begriffes der Kindersprache« an sich sowie einiger wichtiger Begriffe der Kindersprache strebt Ament in seiner Arbeit über »Begriff und Begriffe der Kindersprache« [1]) an. Der Verfasser, auf dessen Ausführungen ich in folgendem näher eingehen werde, hat einzelne Fragen in befriedigender Weise gelöst, in manchen Punkten allerdings fordern seine Anschauungen zum Widerspruch heraus.

Die Untersuchung beginnt mit der Darstellung der Streitfragen, die hinsichtlich der Ursache des Sprechenlernens beim Kinde existieren. Es haben sich zwei Anschauungen gebildet. Die eine suchte die Ursache des Sprechenlernens im Kinde und in der Umgebung, die andere vornehmlich in der Umgebung. Es dreht sich also der Streit um die Existenz von Erscheinungen, deren Ursachen im Kinde liegen sollen oder nicht. Da man eine solche Eigenschaft im allgemeinsten Sinne als Spontaneität bezeichnet, so handelt es sich also um die Frage, ob und was beim Sprechenlernen im Kinde spontan entsteht oder nicht entsteht.

Zu der Frage, ob etwas beim Sprechenlernen im Kinde spontan entsteht oder nicht, hat sich die erste Anschauung dahin ausgesprochen, daſs das Kind die Fähigkeit zu sprechen angeboren besäſse und nur auf Grund dieser Fähigkeit später durch Nachahmung die Muttersprache erlerne. Die erste Anschauung vertritt also die Spontaneität des Kindes neben der Aneignung der Muttersprache durch Erlernen. Hinsichtlich der Auffassung der Spontaneität gehen aber die Ansichten auseinander. Man kann eine willkürliche, absichtliche, bewuſste, vernünftige oder eine unwillkürliche, unabsichtliche, unbewuſste, instinktive Spontaneität unterscheiden, je nachdem der Wille an ihrem Zustandekommen beteiligt ist oder nicht. Nur wenige der Autoren haben sich mit klaren Worten ausdrücklich zu einer dieser Formen bekannt. Die Mehrzahl hat sich hierüber gar nicht ausgesprochen, sie gebraucht die Begriffe Erfindung, Schöpfung, Erzeugung bezüglich Hervorbringung ohne Stellung zum Problem der willkürlichen oder unwillkürlichen Spontaneität zu nehmen.

Die Vertreter der zweiten Anschauung, welche die Ursache des Sprechenlernens nur in der Umgebung sucht, sind sich über die beiden Formen der Spontaneität zwar im Klaren. Bezüglich späterer Erscheinungen der Kindersprache z. B. der Wortumgestaltungen sagen viele hierher gehörige Autoren, daſs sie im Kinde selbst entstehen, sie betrachten sie als unwillkürliche Spontaneitäten, andrerseits verbreiten sie sich aber auch eingehend über willkürliche Bildungen, diesen gleich setzen sie den Begriff der Erfindung. Erfindungen glauben sie aber dem Kinde beim Sprechenlernen nicht zugestehen zu können. Da aber die eigentümlichen sprachlichen Erscheinungen im Kindermund nicht wegzuleugnen waren, so muſsten sie auf eine ganz andere Ursache zurückgeführt und deshalb als eine Erfindung der Mütter und Ammen betrachtet werden.

Aus diesen Ausführungen Aments ergibt sich nun, daſs hinter den Gegensätzen gar nicht die gleichen Begriffe stecken. Die erste Anschauung,

[1]) Berlin, Verlag von Reuther & Reichard, 1902.

welche willkürliche und unwillkürliche Spontaneität nicht scheidet, kann die Begriffe Erfindung, Schöpfung u. s. w. überhaupt nicht eindeutig gebrauchen, sie verwendet sie in einem sehr weiten Sinne. Die zweite Anschauung gebraucht den Begriff der Erfindung nur im Sinne der willkürlichen Spontaneität, sie verwendet ihn also in einem engern Sinne. Bei einer Diskussion über die Frage der Spracherfindung hätte also eine Definition des beiderseitigen Begriffes »Erfindung« allen polemischen Ausführungen vorangehen müssen. Dies geschah aber nicht, und indem die zweite Anschauung vom Standpunkte ihres Begriffes »Erfindung« der erstern gegenübertrat, verwarf sie jene vollständig, auch das was an ihr richtig war. Sie übersah dabei, dafs neben dem Begriff der Erfindung, der willkürlichen Spontaneität, auch der der angeborenen Fähigkeit zu sprechen, die unwillkürliche Spontaneität, möglich ist. Eine willkürliche Spontaneität besteht keineswegs in dem Umfange, wie dies z. B. von Romanes[1]) behauptet wird, der angibt, dafs Kinder sich eine vollständige Sprache ganz aus sich heraus gebildet hätten. Ob die seltenen Fälle unerklärbarer Wortbildungen, die in der Literatur angeführt sind als Erfindungen, willkürliche Spontaneitäten anzusehen sind, möchte ich erst bei der Besprechung der Wortbildungen erörtern. Eine unwillkürliche Spontaneität müssen wir dem Kinde zugestehen. Sie zeigt sich schon in der Art und Weise, wie das Kind seine wechselnden Gefühle durch verschiedene Nüancierungen des Schreiens ausdrückt, und weiter wie es seine Lalllaute gebraucht, um seine Wünsche kundzugeben. Und ebenso zeigen die Ausdrucksformen, welche taubstumme Kinder unabhängig vom Unterricht sich schaffen, um sich der Umgebung verständlich zu machen, eine Spontaneität der Sprachbildung. Wortbildungen wie papa, mama, wauwau, welche heute den Kindern von den Müttern und Ammen überliefert werden, und deren Erfindung man diesen überhaupt zugeschrieben hat, sind nur dadurch erklärlich, dafs sie von den Kindern ursprünglich gebildet, von der Umgebung fixiert überliefert und in Analogiebildungen nachgeahmt worden sind.

Hand und Hand mit dieser Unklarheit über den Begriff der Erfindung geht die Unsicherheit über den »Begriff der Kindersprache« an sich. Als sprachliche Erscheinungen im Munde des Kindes führt Ament folgende an:[2])

I. Zu Beginn der Spracherlernung.
   1. Die Bildung der Wörter, ursprüngliche Wortbildung,
      a) spontane Stimmreaktionen (Lalllaute),
      b) Interjektionen,

[1]) Die von Romanes mitgeteilten Worterfindungen eines amerikanischen Kindes sind wahrscheinlich französiche Worte, die dem Kinde wahrscheinlich von der Mutter, die des Französischen mächtig war, beigebracht wurden.

[2]) Ich habe diese Übersicht in derselben Form angeführt, wie sie Ament angegeben hat, möchte allerdings hier schon bemerken, dafs die ursprünglichen Wortbedeutungen nicht als Assoziationen zwischen Sach- und Wortvorstellungen aufzufassen sind, aufserdem dafs die von Ament als Verallgemeinerungen bezeichneten Bildungen nur scheinbare Verallgemeinerungen sind. Ich werde bei der Besprechung der Wortbedeutungen näher darauf eingehen.

c) Onomatopoetika,
d) Worterfindungen (Neubildungen, Wortmedaillen, Wortschöpfungen).
2. Die Bildung der Assoziation von Sach- und Wortvorstellungen, ursprüngliche Wortbedeutung.

II. Zur Zeit der Nachahmung der Muttersprache.
1. Die Umgestaltungen
a) der Wörter bei der Wortbildung durch Nachahmung von Worten der Muttersprache, Wortumgestaltungen,
b) der Bedeutungen,
α) Wortbeschränkungen,
β) Wortverallgemeinerungen.
2. Analogiebildungen, Wortbildung durch Ableitung.
3. Wortbildung durch Zusammensetzung.
4. Wortbildung durch Kontamination.[1])
5. Wortbildung durch Etymologie.[2])

In dieser Spezialisierung sind die sprachlichen Erscheinungen beim Kinde von keinem der Autoren erörtert worden. Einige gehen überhaupt nicht auf Einzelheiten ein, und soweit dies bei andern geschieht, werden die Einzelheiten nicht erschöpfend behandelt. Infolgedessen mufste die Beantwortung der Frage, was beim Kinde spontan gebildet würde, verschieden ausfallen, je nachdem diese oder jene Erscheinung in den Kreis der Erörterung miteinbezogen wurde. Da also der Begriff der Kindersprache bei den einzelnen Autoren bezüglich seines Inhaltes und Umfanges keineswegs konstant ist, so versucht Ament eine neue Begriffsbestimmung. Sie mufs einerseits mit der Tatsache der Spontaneität rechnen, andrerseits das Verhältnis dieser zur Nachahmung der Muttersprache in Betracht ziehen. Die Spontaneität des Kindes, welche, wenn wir von den noch umstrittenen seltenen Fällen willkürlicher Spontaneität absehen, eine unwillkürliche ist, ist die Grundlage für die spätere Nachahmung der Muttersprache. Die Nachahmung glückt aber anfänglich nicht getreu, sondern ist von mehreren Bedingungen abhängig, die wir hinsichtlich der Formen innerhalb des Kindes in Aufmerksamkeitszuständen und in der Entwicklung des Gehör- und Sprachorgans, ferner in der Unerfahrenheit hinsichtlich der Formen der Muttersprache erkennen. Demgegenüber stehen die zeitlich festbestimmten Formen und Bedeutungen der Muttersprache. Durch das Zusammentreffen dieser beiden Faktoren entsteht ein Konflikt, dessen Produkt im Kindermunde eigenartige, in der Muttersprache ungebräuchliche Formen und Bedeutungen neben gebräuchlichen sind, deren Gesamtheit unter dem Begriff Kindersprache zusammengefafst wird.

Ament definiert also den Begriff der Kindersprache als die Gesamtheit der aus dem Konflikt zwischen dem spontanen Sprachtrieb des Kindes und den zeitlich festbestimmten Formen der Muttersprache resul-

---

[1]) Kontamination = Verschmelzung synonymer oder verwandter Ausdrucksformen, z. B. lauterlei aus lauter und allerlei.

[2]) Dadurch dafs einem an sich unbekannten Worte durch Gestaltsveränderung ein bekannter Sinn untergeschoben wird, z. B. Fuhrwerk für Furie.

tierenden Erscheinungen. Der Umfang dieses Begriffes umspannt alle sprachlichen Erscheinungen des Kindes, wie sie in der vorhin gegebenen Übersicht zusammengestellt sind.

Der Begriff der Erfindung soll für die willkürlichen Spontaneitäten reserviert bleiben.

Derselbe Gegensatz, wie in den Anschauungen über den Anteil des Kindes und der Umgebung am Sprechenlernen überhaupt, zeigt sich auch in den Anschauungen über den Anteil dieser an einzelnen Erscheinungen des Sprechenlernens. Am schärfsten ist er zweifellos in der Beurteilung der Wortbildung des Kindes zu Tage getreten. Auch hier wird die Frage, ob Wortbildungen beim Sprechenlernen im Kinde spontan entstehen, von den einen bejaht, von den andern verneint. Aber auch hier wird der Begriff der Erfindung in seiner besondern Form der Worterfindung von den einen in einer weiten, von den andern in einer engern Bedeutung gebraucht und die Vertreter der zweiten Anschauung übersehen, dafs die Verneinung der willkürlichen spontanen Wortbildung immer noch die Existenz der unwillkürlich spontanen offen läfst.

Die andere Frage, welche Wortbildungen beim Sprechenlernen im Kinde spontan entstehen, ist wieder in verschiedener Weise beantwortet worden, je nachdem dieser und jener Autor diese und jene Formen unter dem Begriffe der Wortbildungen behandelte oder nicht behandelte.

Zur Klärung der Streitfrage ist es also notwendig festzustellen, welche von den sprachlichen Erscheinungen des Kindes als Wortbildungen überhaupt in Betracht kommen und in welchem Verhältnis sie zu den Begriffen der unwillkürlichen oder willkürlichen Spontaneität stehen. Diese Frage wird nun von Ament ausgehend von der oben gegebenen Definition der Erfindung näher geprüft.

Die ersten sprachlichen Äufserungen des Kindes sind das Schreien und das Lallen, letzteres pflegt bekanntlich direkt in sprachliche Worte, Lallworte wie mama, papa überzugehen. Solche Silben entstehen, wenn der ausgeatmeten Luft durch die Lippen (p, b, f, r, m) oder die Anpressung der Zungenspitze an die Zähne oder den Alveolarrand (t, d, l, n) des Zungenrückens an den Gaumen (k, g) der Weg versperrt wird. Sie werden unwillkürlich, nicht willkürlich spontan hervorgebracht, weshalb von Worterfindung bei ihnen nicht gesprochen werden kann. Ament bezeichnet sie als Stimmreaktionen und zwar dem Wesen ihrer Entstehung nach als impulsive.

Daneben gibt es eine Gruppe von Erscheinungen, die zwar auch Stimmreaktionen sind, aber keine impulsiven, sondern reflexartige. Sie sind der unwillkürliche spontane Ausdruck für plötzliche oder intensive Gefühlszustände. Auch bei ihnen kann deshalb von Worterfindung nicht gesprochen werden.

Als eine weitere Gruppe erscheinen die Onomatopoetica. Sie sind durch den Mund des Kindes wiedergegebene Naturlaute und entstehen nicht anders, wie das Nachsprechen der Worte der Muttersprache. Auch sie sind keine Worterfindungen. Analogiebildungen und Wortumgestaltungen sind weder Wortbildungen überhaupt noch Worterfindungen. Es bleibt

noch eine Gruppe erst in neuerer Zeit und nur selten zur Beobachtung gelangter Bildungen übrig, deren Charakteristikum ihre Unerklärlichkeit ist, weshalb man den Namen der Worterfindung auch den der Neubildung, der Wortmedaille, der Wortschöpfung ganz speziell für sie heranzog. Von allen derartigen Bildungen, welche in der Literatur mitgeteilt sind, läfst Ament nur zwei als beweiskräftig für die Existenz der Worterfindungen gelten. Es sind dies der von Strümpel mitgeteilte Laut »tibu«, den sein Kind beim Anblick der Vögel im Alter von 10 Monaten äufserte und der Laut »adi«, den das von Ament beobachtete Kind gebrauchte, um wie Ament angibt, »Kuchen« zu bezeichnen. Auf diese letztere Wortbildung möchte ich etwas näher eingehen, da Ament die Umstände, unter denen diese Lautäufserung vor sich ging, genauer mitteilt. In seinem gröfseren Werke über »Entwicklung vom Denken und Sprechen beim Kinde« hat Ament die sprachlichen Erscheinungen des von ihm beobachteten Kindes Luise aufgezeichnet. Wir finden am 672. Tag »Kuchen nennt sie adi«. In der vorliegenden Arbeit gibt Ament darüber Näheres an: »Es sah mir eines Tages zu, wie ich einen Kuchen zerteilte. Es ist verständlich, dafs hier in einem zuschauenden Kinde der Wunsch rege wird, ein Stückchen davon zu erhalten. Es hatte aber Kuchen weder mit dem gebräuchlichen noch mit einem ungebräuchlichen Ausdruck benennen gelernt. Wie drückte mir das Kind nun aus, dafs es Kuchen haben möchte? Es ruft, den Blick unverwandt auf den Kuchen gewendet, plötzlich adi. Ich wufste aus den Umständen heraus, was es wollte und mit seinem Stückchen Kuchen trollte es befriedigt davon.« Aus dieser Darstellung geht zunächst hervor, dafs das Kind mit dieser Wortbildung nur einen Wunsch ausdrücken wollte, dafs sie aber keineswegs als eine Benennung des Kuchens aufzufassen ist. Ament, der die Berechtigung dieses eventuellen Einwurfs anerkennt, nimmt nur an, dafs die Kinder meist mit der substantivischen Benennung des Gegenstandes zu verlangen pflegen. Was mich nun veranlafst, die willkürliche Spontaneität der Wortbildung adi zu bezweifeln, ist folgendes: In dem oben erwähnten gröfsern Werke findet sich der Laut addi am 679. Tage wieder und zwar in folgendem Zusammenhang: „Luise lernte das Kinderverschen aus dem Struwelpeter: „Wenn die Kinder artig sind, kommt zu ihnen das Christkind u. s. w.« in folgender Weise ergänzen: wenn die Kinder — addi, kommt zu ihnen tinni u. s. w. Wenn man jetzt vom Christkindchen spricht, sagt sie oft addi.« Ich halte es nun für sehr leicht möglich, dafs dem Kinde vor dem 672. Tag auch einmal gesagt worden ist, »wenn du artig bist, bekommst du Kuchen« und ebenso wie »Christkindchen« bei ihm den Laut addi reproduziert, kann auch der Anblick des Kuchens und der Wunsch, ein Stück davon zu bekommen, den Laut adi reproduzieren. Jedenfalls sind wir nicht ohne weiteres berechtigt, aus der Unerklärlichkeit einer Wortbildung auf Worterfindung zu schliefsen. Wir sind gar nicht in der Lage alle die Laute, die von dem Kinde gelegentlich einmal aufgenommen werden, zu kontrollieren. Durch die bisherigen Beobachtungen ist meines Erachtens die Existenz wirklicher Worterfindungen seitens des Kindes keineswegs einwandsfrei bewiesen. Ament begeht auch den Fehler, dafs er irgendwelche Laute, die ein Kind beim

Zeigen eines Gegenstandes produziert, ohne weiteres zu diesem Gegenstand in Beziehung bringt oder gar als Benennung dieses Gegenstandes deutet. Er führt im Zusammenhang mit der Wortbildung adi einen Lallmonolog des Kindes an, der seiner Ansicht nach den Weg zeigt, wie derartige Worterfindungen entstehen können. Er berichtet darüber: »Ich führte sie in den Garten. Hier hielt sie einen Lallmonolog, der in mannigfachem Wechsel von baba, mamm, ruru, debúh, monné, mimi, d'boda« bestand. Vieles was ich ihr zur Benennung bot, wie Blätter, Bücher bekam irgend einen dieser Namen. Nun scheint mir der Lallmonolog zu zeigen, wie ein ganz selbständiges Wort entstehen kann. Wir werden uns deren Entstehung so denken müssen, dafs sie aus dem Sprachtrieb und den Sprachgefühl gleichsam spontan herausflossen und nur die Absicht, etwas zu benennen, hierbei bewufst war. Dazu scheint der Lallmonolog noch ersichtlich zu machen, wie leicht das Kind geneigt ist, bedeutungslose Silben, deren es im Lallen so viele zur Verfügung hat, auf ganz beliebige Gegenstände zu übertragen.« Nun hat Meumann[1]) schon darauf hingewiesen, dafs hier von einer Übertragung der Lalllaute auf die betreffenden Gegenstände oder von einer Absicht etwas zu benennen, keine Rede sein kann, sondern dafs der Anblick der Objekte und die Anregung durch den Erwachsenen dem Kinde Veranlassung geben, seinen Sprechapparat in vollkommen willkürlicher Weise funktionieren zu lassen. Ich kann die Richtigkeit dieser Ansicht durch Beobachtung an einem $2^1/_2$ jährigen psychischtauben[2]) Knaben bestätigen. Das Kind, welches ursprünglich stumm war, lernte bald einige Laute durch Nachahmung, dadurch dafs ich ihm Bilder zeigte und die Namen der Bilder laut aussprach. In der Folge wurden nun beim Zeigen der Bilder auch spontan einige Laute (u, ä, pa, ua u. s. w.) produziert. Von einer Absicht, die Bilder mit diesen Lauten zu benennen, kann bei dem geistigen Zustande des Kindes gar keine Rede sein. Das Kind weifs gar nicht, dafs die beim Zeigen der Bilder gesprochenen Worte in irgend einer Beziehung zu den Gegenständen stehen. Das Zeigen der Tafeln ist für das Kind nur eine Anregung, seine Sprachwerkzeuge, deren Gebrauch ihm jetzt anscheinend Vergnügen macht, in Bewegung zu setzen. (Schlufs folgt.)

---

## 3. Erziehungs- und Fürsorge-Verein für geistig-zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder zu Berlin.

Am 26. März dieses Jahres ist in Berlin ein Erziehungs- und Fürsorge-Verein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder gegründet worden. Er verfolgt den Zweck, »Interesse und Verständnis für die Ausbildung und Erziehung der geistig zurückgebliebenen (schwachsinnigen)

[1]) Meumann, Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde (1902) S. 36.

[2]) Unter psychischer Taubheit versteht man Fehlen des Sprachverständnisses bei normaler Hörfähigkeit. Kinder, bei denen die psychologische Taubheit angeboren ist, sind stumm oder sprechen nur einzelne Laute.

Kinder zu wecken und zu beleben und an der geistigen, leiblichen, sittlichen und wirtschaftlichen Förderung dieser Minderjährigen mitzuwirken.« Die konstituierende Versammlung fand im Preufsischen Abgeordnetenhause statt und vereinigte Pädagogen, Mediziner, Volkswirtschaftler, Volkswohltäter und behördliche Personen. Die Ziele des Vereins wurden dargelegt von Herrn Kgl. Kreisschulinspektor Dr. von Gizycki, Herrn Rektor Henstorf und Herrn Rektor Pagel. Ersterer besprach die Entwicklung der Hilfsschuleinrichtungen; Herr Henstorf berichtete über die sozial-wirtschaftlichen Schwächen und moralischen Gefahren, denen schwachsinnige Kinder und Erwachsene ausgesetzt sind, und Herr Pagel endlich erläuterte die Organisation des Vereins. Ein Statutenentwurf wurde von der Versammlung genehmigt, ebenso ein Aufruf, der sich an das grofse Publikum wenden soll. Zum Vorsitzenden wurde Herr Schulinspektor Dr. von Gizycki, zu seinen Stellvertretern wurden die Herren Schulinspektor Dr. Fischer und Sanitätsrat Prof. Dr. Hartmann gewählt. Das Amt des ersten Schriftführers bekleidet Herr Schulinspektor Gäding. Aufser dem üblichen Vorstand wurde noch eine Reihe von Beisitzern ernannt, darunter Herr Generalsuperintendent D. Faber, Herr Probst Neuber, Herr Mosse, Herr Schulrat Dr. Zwick, Herr Erziehungsinspekter Piper u. a. — Die ausführenden Organe des Vorstandes sind einzelne Kommissionen, von denen die Pädagogische Kommission sogleich gegründet wurde; die Begründung einer sozialen, hygienischen und juristischen Kommission ist in Aussicht genommen. — Die Pädagogische Kommission hielt am 8. Mai ihre erste Sitzung ab. Dieselbe wurde von ca. 100 Personen besucht, unter denen sich auch Herr Geh. Ob.-Reg.-Rat Brandi befand. Nachdem der Vorsitzende, Herr Rektor Stodt, die Ziele der Kommission klargelegt hatte, sprach der Unterzeichnete Arno Fuchs über »die nächsten Ziele der Hilfsschulpädagogik.« Referent schickte seinem Vortrage einen kurzen Bericht über den Mainzer Hilfsschultag voraus und betonte im Anschlufs daran die Notwendigkeit eines Zusammenschlusses der Berliner Hilfsschulpädagogen und Hilfsschulfreunde. Dafs es sich bei der Gründung des Berliner Vereins nur um eine ideale Konkurrenz handeln könne, im übrigen aber das Bestreben herrsche, mit allen Gleichstrebenden in Deutschland einträchtig und einmütig zu arbeiten, gehe auch daraus hervor, dafs der Berliner Verein in Kürze dem Hilfsschultag als Mitglied beitreten werde. Als das nächste Ziel der Hilfsschulpädagogik betrachtete der Referent die Ordnung und Zusammenfassung der gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen auf dem Gebiete der Psychologie und Methodik nach pädagogisch wissenschaftlichen Gesichtspunkten. Die hierdurch geschaffenen monographischen Abhandlungen, z. B. über die ungenaue Perzeption, die logische Denkschwäche, den Konkretismus im Denken, die ungünstige Disposition bei schwachsinnigen Kindern, würden der wissenschaftlichen Psychologie, der Psychiatrie, der Hilfs- und Volksschulmethodik wertvolle Aufschlüsse geben. Auf diesem Wege sei auch am ersten eine pädagogische wissenschaftliche Charakteristik des Schwachsinns zu erarbeiten, die grundlegende Bedeutung gewinnen werde für die äufsere Organisation der Hilfsschulen und Fürsorgeveranstaltungen. Mit einer Mahnung an die Hörer

zur regen Mitarbeit auf dem interessanten Gebiete, auf dem Neues und Wertvolles geschaffen werden könne, schloſs der Vortragende seine Ausführungen. Aus der Debatte sind besonders die Bemerkungen des Herrn Geh. Ob.-Reg.-Rats Brandi hervorzuheben. Er sprach seine Freude aus über die Einmütigkeit, die auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens in ganz Deutschland herrsche und die sich auch in dieser Versammlung gezeigt hatte. Die preuſsische Schulbehörde habe absichtlich keine Lehrpläne für Hilfsschulen vorgeschrieben, da sie auf dem Standpunkte stehe, daſs die Vorschläge aus den Kreisen derer kommen müssen, die praktisch in der Hilfsschule arbeiten. Die preuſsische Behörde habe die sogenannten Nachhilfeklassen für verwahrloste und vernachlässigte, aber normale Kinder verboten. Die Behörde erkenne ferner das Ziel der Hilfsklassen, die schwachsinnigen Kinder für die Volksschule vorzubereiten, nicht an. Das Hauptgewicht bei der Erziehung schwachsinniger Kinder sei auf die Gemütsbildung zu legen.

Der Berliner Verein zählt gegenwärtig ca. 150 Mitglieder.

Berlin. A. Fuchs.

## 4. IV. Schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen.

Seit 1899 versammelt sich die Schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen regelmäſsig alle 2 Jahre. An der diesjährigen Versammlung, die am 11. und 12. Mai in Luzern stattfand, waren etwa 230 Teilnehmer aus allen Teilen der Schweiz und 2 Gäste aus Stetten (Württemberg) anwesend. Der Vorsitzende, Sekundarlehrer Auer in Schwanden (Glarus), hielt das einleitende Referat über den »gegenwärtigen Stand der Sorge für geistesschwache Kinder in der Schweiz«. Gegenwärtig bestehen 22 schweizerische Erziehungs- und Pflegeanstalten für Geistesschwache mit 958 Zöglingen; seit ihrer Gründung sind 3028 Kinder, 1630 Knaben und 1398 Mädchen aufgenommen worden; in den letzten 6 Jahren, also seit der ersten schweizerischen Zählung der anormalen Kinder, ist die Zahl der Anstaltszöglinge um 110 % gestiegen. Spezialklassen (Hilfsschulen) für Schwachbegabte gibt es 57 mit 1160 Schülern; die Zahl der letzteren hat sich seit 1897 um 100 % vermehrt. Nachhilfeklassen für Schwache bestehen in St. Gallen und Appenzell als Notbehelf in kleineren Gemeinden und leisten Gutes. Im Juli dieses Jahres erscheint in Zürich ein für die Schüler der Hilfsklassen und Erziehungsanstalten bestimmtes Lesebuch in 3 Teilen. Die Gründung verschiedener neuer Anstalten und Hilfsklassen steht in Aussicht; es geht in der Schweiz mit den Bestrebungen der Konferenz vorwärts; die im Laufe dieses Jahres in Kraft tretende eidgenössische Schulsubvention wird auch die Erziehung der geistesschwachen Kinder fördern.

Das Hauptthema des 1. Tages bildete ein Vortrag von Dr. Ulrich, Arzt der Anstalt für Epileptische in Zürich: »Der Schwachsinn bei Kindern, seine anatomischen Grundlagen, seine Ursachen, seine Verhütung.« Die Ausführungen stützten sich auf vieljährige Untersuchungen und Beobachtungen und wurden durch Vorweisung von

grofsen Abbildungen anormaler Gehirne illustriert. Aus dem überaus interessanten, reichen Material, das durch Direktor F. Kölle mit statistischen Angaben aus meist deutschen Anstalten ergänzt wurde, sei nur folgendes angeführt: Als Hauptaufgaben für die Gesunden zur Bekämpfung und Verhütung des Schwachsinns ergeben sich: Aufklärung des Volkes über Wesen und Folgen der erblichen Belastung, Bekämpfung des Alkoholmifsbrauches und anderer Gewohnheitsgifte, Bekämpfung der Syphilis, der Tuberkulose, des Kretinismus, der Armut und des Elendes überhaupt; Schonung der Mutter während der Schwangerschaft, Schonung der Kinder vor, bei und nach der Geburt.

Der 2. Konferenztag bracht 3 Vorträge mehr praktischer Natur. Über das Thema »Stellung der Lehrkräfte und der übrigen Angestellten in den Anstalten für Schwachsinnige« referierten die Vorsteher Oberhänsli in Mauren-Thurgau und Heimgartner in Chur. Verschiedene an manchen Anstalten bestehende Übelstände werden gerügt und folgende von der Versammlung gutgeheifsene Forderungen aufgestellt: Den Hauseltern in den Anstalten sollen von den Aufsichtsorganen keine beengenden Schranken gesetzt werden; der Hausvater soll bei der Wahl des Lehr- und Dienstpersonals beratende Stimme haben; es ist darauf zu dringen, dafs die Lehrkräfte an den Anstalten finanziell mindestens so günstig gestellt werden wie ihre Kollegen an den öffentlichen Schulen, dafs ihnen namentlich beim Übertritt in den öffentlichen Schuldienst die an Anstalten zugebrachten Dienstjahre bezüglich Alterszulagen angerechnet werden.

In dem Vortrage »Stellung der Lehrkäfte an den Spezial-(Hilfs-)klassen für Schwachbegabte« (Lehrer Herzog in Luzern) wurde festgestellt: Die Spezialklasse für Schwachbegabte ist ein integrierender Teil der Volksschule. Kein Lehrer kann zur Übernahme einer solchen Klasse gezwungen werden. Durch seine spezielle berufliche Ausbildung erhält der Hilfsschullehrer eine gewisse selbständige Stellung. Die vermehrten Anforderungen an die Kräfte des Lehrers der Schwachen sollen durch eine Gehaltszulage einigermafsen ausgeglichen werden. Baldmöglichst soll wieder ein schweizerischer Bildungskurs für Lehrkräfte an Hilfsklassen und Anstalten ins Leben treten.

Der letzte Konferenzvortrag behandelte die »Sorge für die Schwachsinnigen und Schwachbegabten nach ihrem Austritt aus der Anstalt beziehungsweise Spezialklasse« (Vorsteher Staumann in Biberstein-Aarau und Lehrer Graf in Zürich V.). Soll die Erziehungsarbeit nicht ohne bleibende Frucht bleiben, so mufs für diese Kinder auch nach dem Verlassen der Anstalt und Schule eine Fürsorge eintreten. Darum sind an den betreffenden Orten Patronate für diese Jugendlichen ins Leben zu rufen, welche den erwerbsfähigen Schwachsinnigen geeignete Stellen suchen und ihnen mit Rat und Tat beistehen. Für die nur teilweise Erwerbsfähigen sind Asyle mit landwirtschaftlichem Betrieb einzurichten; Blödsinnige und erwerbsunfähige Schwachsinnige sind in besonders zu gründenden Pflegeanstalten unterzubringen.

Der im Juli erscheinende gedruckte Bericht über die Verhandlungen der IV. Schweizerischen Konferenz wird eine wertvolle Publikation sein,

da er nicht nur sämtliche Vorträge und Debatten im Wortlaut, sondern auch eine gröfsere Anzahl Illustrationen (aus dem Vortrag von Dr. Ulrich), sowie ein Verzeichnis sämtlicher schweizerischen Anstalten für Geistesschwache enthalten wird. Er ist vom Vorsitzenden Herrn Auer in Schwanden-Glarus für fr. 1,20 ct. zu beziehen.

Zürich. H. Graf.

## 5. Ein taubstummer Gelehrter.

Nach Einreichung einer Inaugural-Dissertation, betreffend: »Untersuchungen über die Zusammensetzung des deutschen und amerikanischen Rotklees, der Zottelwicke und der Saatwicke während verschiedener Wachstumsstadien, sowie über den Einflufs bestimmter Düngemittel auf die Zusammensetzung der Wicke« [1]) erwarb sich der Privatgelehrte Walther Kuntze in Leutzsch bei Leipzig im vorigen Semester vor der philosophischen Fakultät in Leipzig den akademischen Doktorgrad. Es ist dieses aus dem Grunde von Interesse, da Dr. Kuntze — fast taub geboren ist und legt Zeugnis davon ab, wie weit auch in wissenschaftlicher Hinsicht Taubstumme sich entwickeln können, wenn alle Verhältnisse günstig liegen. Dr. Kuntze ward 1869 in Halle a/S. geboren. Bald nach seiner Geburt zeigte sich sein Gehörleiden. Sein Vater, der über reiche Mittel verfügen konnte, konsultierte die bedeutendsten Ohrenärzte Deutschlands; sie erklärten das Gehörleiden für unheilbar und rieten ihm, seinen Sohn einer Taubstummenanstalt zu übergeben. Dieses geschah allerdings nicht, doch wurde W. Kuntze bis zu seinem 9. Lebensjahre von einem Taubstummenlehrer in Halle privatim unterrichtet. Schon bei diesem Elementarunterrichte zeigte sich die hervorragende Begabung und die eiserne Willenskraft des Gehörkranken. Sein Vater entschlofs sich deshalb, ihm eine wissenschaftliche Ausbildung geben zu lassen und übergab ihn als Privatzögling dem damaligen Unterrichtsdirigenten der Taubstummenanstalt zu Braunschweig. Hier wurde er von diesem und von einem Taubstummenlehrer privatim unterrichtet und zwar mit so gutem Erfolge, dafs gar bald dem Unterrichte der Lehrplan der Gymnasialsexta zu Grunde gelegt werden konnte. Turnen, Zeichnen und andere technische Fächer hatte W. K. zusammen mit vollsinnigen Knaben in der Realschule von Dr. Günther. Der Umgang mit diesen, sowie das absolute Fernhalten von gebärdenden Taubstummen war sehr wichtig für seine Zukunft. — Als 1882 sein Pensionsvater nach Ostfriesland berufen wurde, kam W. K. auf Rat desselben nach Hildesheim, wo von dem damaligen Direktor und von zwei Lehrern der dortigen Taubstummenanstalt das begonnene Werk fortgesetzt wurde. Aber schon nach einem Jahre wünschte der Vater von W. K. eine Änderung. Da ward ihm von Emden geschrieben: »Ihr Sohn bedarf keines Taubstummenlehrers mehr; lassen Sie ihn privatim von Gymnasiallehrern unterrichten.« Das geschah, und es zeigte sich bald, dafs W. K. von seinem früheren Lehrer nicht überschätzt war. Seine

[1]) Lobend anerkannt im Lübecker Wochenblatte für Landwirtschaft u. Gartenbau, Nr. 29 vom 18. Juli dieses Jahres.

Absehfertigkeit war so vorzüglich, dafs er dem Unterrichte seiner neuen Lehrer vollständig folgen konnte. Bis hin zur Oberprima ward W. K. nach dem Lehrplane des Gymnasiums mit vorzüglichem Erfolge unterrichtet. Da aber streikten seine Nerven. Er gab das Studium zunächst auf und erlernte die Landwirtschaft. Sein Ziel war aber nicht, später die Güter seines Vaters zu übernehmen, sondern ein kleines Gut zu kaufen, das er ohne Hilfe von Inspektoren selbst verwalten konnte. Auch in diesem Berufe zeigte sich bald seine aufserordentliche Begabung; obgleich ihm die plattdeutsche Sprache bislang völlig unbekannt gewesen war, konnte er schon als Volontär auf einem Gute in Mecklenburg mit den plattdeutsch sprechenden Arbeitsleuten bald fertig werden. — Doch jeder kehrt zuletzt zu seiner ersten Liebe zurück. Wenngleich W. K. inzwischen ein glücklicher Familienvater geworden war, wandte er sich doch wieder dem Studium zu. Am 26. Februar dieses Jahres nahm der Procancellar der philosophisch-historischen Sektion der Universität Leipzig seine Inaugural-Dissertation an. Von der vorzüglichen Herzensbegabung des Taubstummen zeugen die Umstände, dafs er die Dissertation seinem Lehrer, der ihn auf seinem wissenschaftlichen Wege führte, dem Professor Dr. Emil Suchsland in Halle a/S. dedizierte, seinem »lieben alten Lehrer« aber in dankbarer Erinnerung sein Bild nach Emden sandte.[1])

O. Danger.

## 6. Die ästhetischen Elementargefühle.

Beobachtungen und Reflexionen von Hermann Grünewald.

Gegenwärtig hebt man die »Schulung des Geschmacks« oder »die Bildung der Fähigkeit, durch ästhetisch wahrhaft Wertvolles zu ästhetischen Gefühlen angeregt zu werden« (Höfler)[2]), als eine wichtige Aufgabe von Erziehung und Unterricht hervor. In der Regel denkt man hierbei an die höheren ästhetischen Gefühle, also an diejenigen, deren Vorstellungsgrundlage sich durch eine reichere Fülle und Gliederung auszeichnet. Unsere Betrachtung ist den sogenannten „ästhetischen Elementargefühlen«[3]) gewidmet.

Den Ausgangspunkt unserer Erörterungen bilden Beobachtungen im »Schönschreibunterricht«. Die Buchstabenformen des »Preufsischen Normal-Alphabets« (herausgegeben von Julius Neve) lagen diesem Unterricht zu

[1]) Was in dem Menschen steckt, pflegt später sich zu offenbaren. Ein früherer Schüler der Emder Taubstummenanstalt, Siebelt Wilken, ging als einfacher Bauernknecht nach Amerika und lebt dort jetzt als wohlhabender Farmer. Bei seinem ersten Besuche in der alten Heimat gab er Proben davon, dafs er sich auch englisch verständigen konnte. Als er zum zweitenmale kam, und zwar um sich eine (taubstumme) Frau zu holen, fuhr er auf einem holländischen Schiffe und äufserte sich nachher: »Ich kann plattdeutsch prôten. Da verstanden mich die Holländer und ich habe sie auch verstanden.«

[2]) Psychologie. Wien u. Prag 1897. S. 433. 434.

[3]) Jodl, Lehrbuch der Psychologie. Stuttgart 1896. S. 44 ff.

Grunde. In drei Klassen der hiesigen kgl. Präparanden-Anstalt veranlaſste ich die Schüler, jeden Buchstaben der deutschen und lateinischen Klein- und Groſsschrift, der am besten gefalle, der »am schönsten« sei, zu unterstreichen. In allen drei Klassen fiel die Mehrheit der Vorzugsurteile auf das groſse deutsche »H«. Die Einzelheiten der Versuchsergebnisse sind aus folgender Tabelle ersichtlich. (Die neben den Buchstaben stehenden arabischen Ziffern bezeichnen die Zahl der Vorzugsurteile.)

| Klasse I | | | | Klasse II | | | | Klasse III | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| $\mathfrak{A}_0$ | $\mathfrak{a}_0$ | $A_0$ | $a_0$ | $\mathfrak{A}_0$ | $\mathfrak{a}_0$ | $A_0$ | a | $\mathfrak{A}_1$ | $\mathfrak{a}_1$ | $A_1$ |
| $\mathfrak{B}_7$ | $\mathfrak{b}_0$ | $B_1$ | $b_0$ | $\mathfrak{B}_3$ | $\mathfrak{b}_0$ | $B_0$ | $b_0$ | $\mathfrak{B}_2$ | $\mathfrak{b}_0$ | $B_0$ |
| $\mathfrak{C}_1$ | $\mathfrak{c}_0$ | $C_0$ | $c_0$ | $\mathfrak{C}_0$ | $\mathfrak{c}_0$ | $C_0$ | $c_1$ | $\mathfrak{C}_0$ | $\mathfrak{c}_0$ | $C_0$ |
| $\mathfrak{D}_1$ | $\mathfrak{d}_1$ | $D_2$ | $d_0$ | $\mathfrak{D}_0$ | $\mathfrak{d}_0$ | $D_0$ | $d_0$ | $\mathfrak{D}_0$ | $\mathfrak{d}_0$ | $D_2$ |
| $\mathfrak{E}_4$ | $\mathfrak{e}_0$ | $E_1$ | $e_0$ | $\mathfrak{E}_2$ | $\mathfrak{e}_0$ | $E_8$ | $e_1$ | $\mathfrak{E}_2$ | $\mathfrak{e}_0$ | $E_0$ |
| $\mathfrak{F}_0$ | $\mathfrak{f}_0$ | $F_0$ | $f_0$ | $\mathfrak{F}_0$ | $\mathfrak{f}_0$ | $F_0$ | $f_0$ | $\mathfrak{F}_0$ | $\mathfrak{f}_2$ | $F_0$ |
| $\mathfrak{G}_1$ | $\mathfrak{g}_2$ | $G_0$ | $g_2$ | $\mathfrak{G}_0$ | $\mathfrak{g}_0$ | $G_0$ | $g_0$ | $\mathfrak{G}_0$ | $\mathfrak{g}_0$ | $G_0$ |
| $\mathfrak{H}_6$ | $\mathfrak{h}_0$ | $H_1$ | $h_1$ | $\mathfrak{H}_{11}$ | $\mathfrak{h}_0$ | $H_0$ | $h_2$ | $\mathfrak{H}_{12}$ | $\mathfrak{h}_0$ | $H_2$ |
| $\mathfrak{I}$ | $\mathfrak{i}_1$ | $I_0$ | $i_0$ | $\mathfrak{I}_0$ | $\mathfrak{i}_0$ | $I_1$ | $i_0$ | $\mathfrak{I}_0$ | $\mathfrak{i}_0$ | $I_0$ |
| $\mathfrak{K}$ | $\mathfrak{k}_0$ | $K_4$ | $k_9$ | $\mathfrak{K}_8$ | $\mathfrak{k}_5$ | $K_1$ | $k_2$ | $\mathfrak{K}_1$ | $\mathfrak{k}_0$ | $K_2$ |
| $\mathfrak{L}_2$ | $\mathfrak{l}_0$ | $L_1$ | $l_0$ | $\mathfrak{L}_1$ | $\mathfrak{l}_0$ | $L_0$ | $l_0$ | $\mathfrak{L}_0$ | $\mathfrak{l}_0$ | $L_0$ |
| $\mathfrak{M}_7$ | $\mathfrak{m}_1$ | $M_7$ | $m_0$ | $\mathfrak{M}_0$ | $\mathfrak{m}_0$ | $M_1$ | $m_3$ | $\mathfrak{M}_1$ | $\mathfrak{m}_0$ | $M_2$ |
| $\mathfrak{N}_0$ | $\mathfrak{n}_0$ | $N_1$ | $n_0$ | $\mathfrak{N}_1$ | $\mathfrak{n}_0$ | $N_1$ | $n_0$ | $\mathfrak{N}_0$ | $\mathfrak{n}_0$ | $N_0$ |
| $\mathfrak{O}_0$ | $\mathfrak{o}_0$ | $O_0$ | $o_0$ | $\mathfrak{O}_0$ | $\mathfrak{ck}_1$ | $O_0$ | $o_1$ | $\mathfrak{O}_0$ | $\mathfrak{o}_0$ | $O_0$ |
| $\mathfrak{P}_0$ | $\mathfrak{p}_2$ | $P_0$ | $p_4$ | $\mathfrak{P}_1$ | $\mathfrak{o}_0$ | $P_0$ | $p_0$ | $\mathfrak{P}_2$ | $\mathfrak{p}_2$ | $P_0$ |
| $\mathfrak{Q}_0$ | $\mathfrak{q}_0$ | $Q_0$ | q - | $\mathfrak{Q}_0$ | $\mathfrak{p}_0$ | $Q_0$ | $q_0$ | $\mathfrak{Q}_0$ | $\mathfrak{q}_1$ | $Q_0$ |
| $\mathfrak{R}_7$ | $\mathfrak{r}_0$ | $R_0$ | $r_8$ | $\mathfrak{R}_0$ | $\mathfrak{q}_0$ | $R_1$ | $r_0$ | $\mathfrak{R}_1$ | $\mathfrak{r}_0$ | $R_3$ |
| $\mathfrak{S}_1$ | ſ$\mathfrak{s}_4$ | $S_0$ | $s_0$ | $\mathfrak{S}_0$ | $\mathfrak{r}_0$ | $S_0$ | $s_0$ | $\mathfrak{S}_0$ | ſ$_0$ $\mathfrak{s}_0$ | $S_0$ |
| $\mathfrak{T}_0$ | $\mathfrak{t}_1$ | $T_0$ | $t_0$ | $\mathfrak{T}_0$ | ſ$_0$ $\mathfrak{s}_7$ | $T_0$ | $t_0$ | $\mathfrak{T}_0$ | $\mathfrak{t}_0$ | $T_0$ |
| $\mathfrak{U}_0$ | $\mathfrak{u}_0$ | $U_0$ | $u_0$ | $\mathfrak{U}_1$ | $\mathfrak{t}_0$ | $U_0$ | $u_0$ | $\mathfrak{U}_0$ | $\mathfrak{u}_0$ | $U_0$ |
| $\mathfrak{V}_2$ | $\mathfrak{v}_0$ | $V_0$ | $v_0$ | $\mathfrak{V}_0$ | $\mathfrak{u}_0$ | $V_1$ | $v_0$ | $\mathfrak{V}_0$ | $\mathfrak{v}_0$ | $V_0$ |
| $\mathfrak{W}$ | $\mathfrak{w}_1$ | $W_9$ | $w_0$ | $\mathfrak{W}_1$ | $\mathfrak{v}_0$ | $W_0$ | $w_0$ | $\mathfrak{W}_5$ | $\mathfrak{w}_0$ | $W_{12}$ |
| $\mathfrak{X}_0$ | $\mathfrak{x}_5$ | $X_0$ | $x_0$ | $\mathfrak{X}_0$ | $\mathfrak{w}_0$ | $X_0$ | $x_0$ | $\mathfrak{X}_0$ | $\mathfrak{x}_8$ | $X_0$ |
| $\mathfrak{Y}_1$ | $\mathfrak{y}_5$ | $Y_0$ | $y_0$ | $\mathfrak{Y}_0$ | $\mathfrak{x}_7$ | $Y_0$ | $y_0$ | $\mathfrak{Y}_1$ | $\mathfrak{y}_0$ | $Y_0$ |
| $\mathfrak{Z}_0$ | $\mathfrak{z}$ | $Z_2$ | $z_0$ | $\mathfrak{Z}_0$ | $\mathfrak{y}_0$ | $Z_1$ | $z_1$ | $\mathfrak{Z}_0$ | $\mathfrak{z}_1$ | $Z_0$ |
| | | $K_4$ | $ck_8$ | | $\mathfrak{z}_1$ | $K_{12}$ | $ck_{12}$ | | | |
| | | | $ch_2$ | | ß$_6$ | | $ch_2$ | | | |

Das Ergebnis dieses nach Fechners »Methode der Wahl« ausgeführten Versuchs war also die durchgängige Bevorzugung des »groſsen deutschen H«. Es erhebt sich nun die Frage nach dem Grunde, warum sich gerade an diese elementare Formung eine solche ästhetische Gefühlswirkung knüpfte.

Auf Befragen erhielt ich vielfach zur Antwort, das H erinnere an L und y und sei doch etwas Neues. Das ästhetische Gefühl stellte sich also in dem vorliegenden Falle als eine »Freude an dem Auffassen von Beziehungen«[1]) dar. Man könnte den Begriff »Proportion«

[1]) cfr. Höfler, Psychologie a. a. O. S. 432.

als Bezeichnung für die in Rede stehende Kombination optischer Inhalte, welche den Gegenstand oder die Veranlassung des elementaren ästhetischen Gefallens bildet, wählen. Zwischen zwei ungleichen Gröfsen L und y, welche sich in der Gröfse H zusammenfinden, waltet jetzt das Verhältnis des Ausgleichs oder der Einstimmigkeit. »Die Proportion ist ein vereinheitlichendes Element.« [1]) Es ist ferner zu beachten, dafs y unter den Kleinbuchstaben in Klasse I und das ihm ähnliche x in Klasse II und III bevorzugt wurde. L allein wurde nicht ästhetisch bewertet. Aus unserem Beispiel ist so recht die ästhetische Wirkung der Kombination von Reizen ersichtlich. In der II. und III. Klasse wurden L und y nicht ästhetisch bewertet. (In der II. Klasse fiel auf L nur ein Versuchsurteil.) Das Lustgefühl, welches durch die passende Vereinigung der beiden Formen L und y ausgelöst wurde, ist demnach nicht als ein Totalgefühl aufzufassen, das sich aus den Gefühlswerten von L und y (als Komponenten) zusammensetzte. [2]) Sind diese doch fast indifferent. Die Gefühlswirkung, welche durch die Kombination erzeugt wird, »ist nicht die blofse Summe der Eindrücke der einzelnen kombinierten Elemente, sondern ein neues psychisches Produkt, welches man zum Unterschiede von dem sinnlich Angenehmen und Unangenehmen im engsten Sinne als das Wohlgefällige und Mifsfällige und mit Rücksicht auf die Funktion als den elementaren Geschmack bezeichnen kann.« [3])

Versuche betreffs der ästhetischen Bewertung der arabischen Ziffern ergaben in allen Klassen eine Bevorzugung von 5. Auch hier ist die Proportion die Veranlassung des ästhetischen Gefallens. Dazu gesellt sich die Verschiedenheit der Elemente (Punkt, Oval, Bogen und Gerade), welche zur Einheit verbunden sind. Die Gefühlswirkung von Kombinationen ist um so stärker, je gröfser die Mannigfaltigkeit der Eindrücke und je anschaulicher die sie zusammenhaltende Einheit ist. Mannigfaltigkeit und Einheit sind bedingende Momente ästhetischer Lust. Das Gesagte ergab sich auch aus einer Untersuchung betreffs der ästhetischen Bewertung geometrischer Gebilde. Die Prüfung erstreckte sich auf Dreiecke und Vierecke. Unter diesen wurden Rhombus und Rhomboid bevorzugt. Die Zahlen der auf beide Figuren entfallenden Vorzugsurteile stehen im Verhältnis von 1 : 2. (Bei Quadrat und Rechteck standen die Vorzugsurteile im Verhältnis von 3 : 4.) Auf Befragen, warum Rhombus und Rhomboid am schönsten seien, erhielt ich zur Antwort, weil sie an ein Quadrat bezw. an ein Rechteck erinnerten und doch durch ihre schiefen Linien »freier« erschienen. Man kann nach dem Sprachgebrauche von Ehrenfels [4]) und Meinong [5]) die durch die Linien

---

[1]) cfr. Jodl a. a. O. S. 410.

[2]) cfr. Wundt, Völkerpsychologie. I. 1. Leipzig 1900. S. 39.

[3]) cfr. Jodl a. a. O. S. 407.

[4]) cfr. Über Gestaltqualitäten. (Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie 1890. S. 249—192.)

[5]) cfr. Zur Theorie der Komplexionen und Relationen. (Zeitschr. f. Psychol. u. Physiol. d. Sinnesorgane. II. Bd. S. 245—265.)

markierten Örter als »fundierende Vorstellungen« und die Quadrat- bezw. Rechtecksvorstellung, welche dazu auftritt, als »fundierten Inhalt« oder »Gestaltqualität« bezeichnen. Höfler ist nun der Anschauung, dafs die »Grenze zwischen vorästhetischen und ästhetischen Gefühlen da beginne, wo zu fundierenden Inhalten fundierte Inhalte kommen.[1]) Ästhetisch sei also nur die Lust bezw. Unlust an fundierten Inhalten. Unser Beispiel zeigt aber auch, dafs je nach der Eigenart der fundierten Inhalte sich das ästhetische Gefallen steigern kann. Im vorliegenden Falle werden Rhombus und Rhomboid ästhetisch höher bewertet als Quadrat und Rechteck, weil ihre Bildungselemente »freier« erscheinen. Ein ähnliches Ergebnis lieferte auch ein Versuch mit a) Schlangen-, b) Wellen-, c) Zickzack- und d) Mäanderlinien.

Die Zahlen der Vorzugsurteile, welche auf diese Gebilde fielen, verhielten sich wie 10 : 13 : 0 : 3. Schlangen- und Wellenlinien erhielten den Vorzug, weil sie den Eindruck der »Freiheit« machten gegenüber der Zickzack- und Mäanderlinie, welche »steif« erschienen. Die gröfste ästhetische Wirkung hatte jedoch die Wellenlinie. Es ist bemerkenswert, dafs auch schon Hogarth diese Linie als »Schönheitslinie« bezeichnete. Vielleicht ist auch die Leichtigkeit des Vollzuges der Augenmuskelbewegungen bei der Betrachtung der Wellenlinie (im Vergleich zur Mäanderlinie) eine Teilursache der Bevorzugung der ersteren.

Unter den Kombinationen qualitätsverwandter Reize, welche ästhetische Elementargefühle auslösen, verdient u. a. auch der Rhythmus hervorgehoben zu werden. Versuche über den Wohlgefälligkeitswert der Versfüfse (Trochäus, Jambus, Spondeus, Daktylus, Anagäst) ergab eine durchgängige Bevorzugung des Daktylus. Hiermit steht auch die Beliebtheit des Walzertempos, des $^3/_4$ Taktes im Zusammenhang.

Versuche über den Wohlgefälligkeitswert von Farben und Farbenzusammenstellungen, von Tönen und Tonverbindungen habe ich noch nicht ausgeführt. Von gröfstem Interesse sind in ersterer Hinsicht auch heute noch Goethes Erörterungen über die »sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe« (Goethes sämtl. Werke. Stuttgart 1885. Bd. 10. S. 166—194.) Goethe sagt da u. a.: »Alle Naturen, die mit einer glücklichen Sinnlichkeit begabt sind, Frauen, Kinder, sind fähig, uns lebhafte und wohlgefafste Bemerkungen mitzuteilen.« Die Betrachtung der Farbenzusammenstellungen in den verschiedenen Trachten wäre gewifs auch eine dankbare Aufgabe. Es ist gewifs, dafs vielfach Bevorzugung bezw. Ablehnung von einfachen Qualitäten auf Rechnung der sogenannten Idiosynkrasien, welche durch Vererbung, Gewöhnung und Assoziation befestigt sind, kommt.

Es ist ferner gewifs, »dafs die Grenzen dessen, was als elementar schön gilt, je nach Individualität und Zeitstimmung sehr wechselnd sein kann.« [2]) (Jodl.) Der Satz »Schön ist, was allgemein gefällt«, bezieht

[1]) cfr. Höfler a. a. O. S. 445.

[2]) cfr. Schultze, Psychologie der Naturvölker. Leipzig 1900. S. 172 ff. S. 102 ff.

sich nur auf eine Mehrheit einer gemeinsamen Kultur- und Bildungsstufe angehörenden Menschen. In diesem Sinne mögen auch die vorstehenden Betrachtungen aufgefafst werden.

# C. Literatur.

**Sikorsky,** Prof. Dr., Die Seele des Kindes nebt kurzem Grundrifs der weiteren psychischen Evolution. Leipzig, Verlag von Johann Ambrosius Barth, 1902. 80 S.

Der Herr Verfasser verfolgt in dieser Schrift den Zweck, »die Entwicklungsgeschichte der Kindesseele zu entwerfen und in kurzen Zügen die weitere psychische Evolution mit dem fortschreitenden Alter darzustellen.« Er versucht es dabei, sich an eine präzise Feststellung und Beschreibung der Tatsachen zu halten und Abstraktionen zu vermeiden. Der Darstellung des Ganzen liegt folgende Einteilung zu Grunde: I. Die Seele im ersten Kindesalter, II. Die Seele im zweiten Kindesalter, III. Die Jugend, IV. Das reife Alter, V. Das Alter. Der gröfste Teil der Schrift ist jedoch der Beschreibung des ersten Kindesalters gewidmet (S. 5—67). Dem Gang der neuro-psychischen Entwicklung des Kindes folgend, teilt Professor Sikorsky das erste Kindesalter in folgende Perioden ein: 1. Die Seele des neugeborenen Kindes, 2. Die ersten drei Monate nach der Geburt, 3. Vom vierten bis zehnten Lebensmonat, 4. Ende des ersten und Anfang des zweiten Lebensjahres, 5. Vom zweiten bis sechsten Lebensjahr. Gestützt auf die Forschungsergebnisse von Flechsig und Goltz schildert er die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, welche der Entwicklung des Nervensystems parallel läuft. An einer Reihe von Beispielen zeigt er, dafs das neugeborene Kind nur Geschmacks- und Geruchserkenntnis besitzt. Aufserdem regen sich Unlustgefühle bei Hunger, Durst und Ermüdung, Lustgefühle bei der Nahrungsaufnahme und im Bade. In den ersten drei Monaten nach der Geburt entwickelt sich die taktile, optische und akustische Erkenntnis. Der Herr Verfasser stützt sich in seinen anschaulichen, übersichtlichen Darlegungen dieser Entwicklung auf eine Reihe von Beobachtungen, welche er von 1875—1884 an Neugeborenen der Petersburger Entbindungsanstalt und an Kindern des Petersburger Findelhauses (Abteilung der ehelichen Kinder) im ersten Kindesalter zu machen Gelegenheit hatte. Seine Beobachtungen über die Entfaltung der optischen Erkenntnis, nämlich: 1. Starren, 2. Richten des Blicks, 3. Betrachten des Objekts, 4. Sehen in die Nähe und in die Ferne, bestätigen aufs neue die Ergebnisse der Untersuchungen Preyers. Das erste spezielle Gefühl, welches sich in den ersten drei Monaten regt, ist das Gefühl der Überraschung, welches auf der Grenze zwischen Lust- und Unlustgefühlen steht. Der Herr Verfasser gibt sodann betreffs der neuro-psychischen Hygiene in den ersten drei Monaten treffliche Ratschläge, nämlich 1. sich jeder Mitwirkung an der psychischen Entwicklung des Kindes zu enthalten, 2. das Kind von starken und anhaltenden Eindrücken, die beide eine Ermüdung der Nervenapparate hervorrufen, zu bewahren. Auch das unausgesetzte Verweilen der Mutter oder der Wärterin beim Kinde wirkt ermüdend. »Wir haben uns davon überzeugt, dafs es für das Kind von gröfstem Nutzen ist, wenn man es im wachen Zustande etwas isoliert und sich selbst überläfst, um ihm Augenblicke der Ruhe und des völlig

selbständigen Verhaltens zur Aufsenwelt zu gewähren.« Dem Kinde ist 3. genügender und ruhiger Schlaf zu verschaffen.

Die Periode vom vierten bis zehnten Monat nach der Geburt betrachtet Prof. Sikorsky als die wichtigste im ganzen Leben des Kindes. An einer Reihe von Beobachtungen, die äufserst instruktiv sind, zeigt er, wie der kindliche Geist die Eindrücke aufnimmt und verarbeitet (S. 33—49). Die psychische Tätigkeit des Kindes ist vom vierten Monat ab auf die Vereinheitlichung der Empfindungen gerichtet; es bilden sich eine Reihe von Grundassoziationen. Das Kind sucht nicht allein nach Eindrücken, sondern es verweilt auch bei denselben mit Aufmerksamkeit; aufserdem strebt es nach Verbindung und Verknüpfung des empfangenen Eindrucks, z. B. nach Einprägung der Töne der Glocke und ihres Aussehens, der Farbe des Zuckers und seines Geschmacks.[1]) Das auffallend übereinstimmende Schema der hauptsächlichsten Assoziationen beim Kinde in dieser Periode besteht darin, »dafs, wenn Kinder einen Eindruck durch ein Sinnesorgan empfangen, sie die erhaltenen Resultate mit den Wahrnehmungen eines anderen Sinnesorgans verbinden und sich zum Schlufs minutenlangem Vergnügen oder einer anderen Emotion hingeben, die sie meistenteils mit der Umgebung zu teilen bemüht sind.«

In dem folgenden Lebensabschnitt (Ende des ersten und Anfang des zweiten Jahres) entwickelt sich die Sprache des Kindes. In der Entwicklung des Sprechens unterscheidet Prof. Sikorsky 3 Perioden: a) Periode der Erlernung der Laute (Vorbereitungsperiode), b) das Verstehen der Wörter, c) Aussprache der Wörter.[2])

Die Periode des kindlichen Lebens vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr ist bis jetzt am wenigsten erforscht. In dieser Zeit entwickeln sich alle Seiten des kindlichen Seelenlebens gleichmäfsig. »Das wesentliche Gepräge dieser Periode bildet die Vereinigung aller Gefühls-, Denk- und Willensprozesse zu einer ganzen einheitlichen menschlichen Persönlichkeit.« Die Gefühle im ersten Kindesalter werden von Prof. Sikorsky genau analysiert und auch physiologisch interpretiert. Zu dem Gefühl der Überraschung gesellt sich die Angst, die Wut und die Eifersucht; später erst entwickeln sich die Gefühle der Scham, der Schuld und der Ehrfurcht. Prof. Sikorsky weist nachdrücklich darauf hin, dafs in diesem Lebensabschnitt die Pflege der höheren Gefühle (Ehrfurcht, Geduld, Sanftmut, Milde, Grofsmut u. s. w.) eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung sei. Die einzig richtige Methode, diese Gefühle in den Kindern zu entwickeln, kann nur in dem Beispiel der Grofsen und nicht in Predigten und Morallehren bestehen.

An zwei interessanten Beispielen erläutert Prof. Sikorsky die Entwicklung des kindlichen Verstandes (S. 59—61). Sehr belehrend sind sodann auch seine Beobachtungen und Reflexionen über die Entwicklung des Willens und der Persönlichkeit des Kindes. Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens wird angemessen gewertet.

Die Entwicklung des Seelenlebens im zweiten Kindesalter (7—14 J.) — unterschieden a) in reifere Kindheit (7—12 J.), b) in Zwischenalter (12—15 J.) —

[1]) Die Assoziationszentren übertreffen nach Flechsig ihrem Umfange nach beim Menschen dreimal die sensorischen Zentren.

[2]) Auf die Darstellung der kindlichen Sprache werden wir in einem andern Zusammenhang noch näher eingehen.

skizziert Prof. Sikorsky ziemlich kurz. Dasselbe gilt auch von der Jugend (16 bis 25 J.), dem reifen Alter (26—45 J.) und dem Alter (45—X J.).

Das Büchlein ist als ein gutes Mittel der Wegleitung allen denjenigen, welche das Seelenleben des Kindes beobachten, bestens zu empfehlen.

Herborn. Hermann Grünewald.

**Habrich, L.,** Seminar-Oberlehrer, Pädagogische Psychologie. II. Teil: Das Strebevermögen. Kempten, Verlag der Jos. Köselschen Buchhandlung, 1903. 659 S. Preis broch. 4,50 M, geb. 5,50 M.

Der 1901 erschienene 1. Teil des Werkes wurde von mir im 3. Heft des Jahrgangs 1902 unserer Zeitschrift angezeigt und beurteilt. Indem ich auf diese Beurteilung, welche sich insonderheit auf die aristotelisch-scholastische Tendenz des Werkes bezieht, verweise, kann ich nicht umhin, auch diesen 2. Teil trotz mancher anfechtbaren Behauptung, die er enthält, zu empfehlen. Diese Empfehlung ist durch den Hinweis auf die Fülle pädagogisch bedeutsamer Winke, welche das Werk im Anschluſs an die psychologischen Erörterungen bietet, zu rechtfertigen. Der Herr Verfasser betrachtet als das oberste Ziel der Selbsterziehung und der Erziehung anderer die christliche Tugend. Er knüpft daran die Behauptung: »Darum muſs unsere Seelenlehre mit dem Wesen der Tugend, mit der christlichen Tugendlehre übereinstimmen. Mit der modernen Seelenlehre, die so wenig sich um christliche Tugend und Tugendlehre kümmert, oft mit ihr in Gegensatz tritt, ist da nicht auszukommen. Sie kann nicht helfen, zur christlichen Tugend, zur christlichen Charakterfestigkeit zu erziehen.« Der »physiologischen Psychologie« (wie etwa derjenigen Prof. Ziehens) gegenüber ist — nach Habrich — eine christliche Tugenderziehung ein Unsinn, ein Widerspruch. Ihr könne man in der Gesamtauffassung des seelischen Lebens nicht folgen. Die aristotelisch-scholastische Philosophie und Psychologie stehe dagegen mit der christlichen Tugendlehre in voller Übereinstimmung.

Habrich unterscheidet in seinen Ausführungen nicht Psychologie, Ethik und Metaphysik. Er hat in dieser Beziehung nicht den lateinischen Spruch beachtet: Bene docet, qui bene distinguit. Es kann aber auch sein, daſs Habrich absichtlich sich des dialektischen Kunstgriffs der Erweiterung bediente, um mit seinen Behauptungen recht zu behalten.

Habrich behauptet: »Mit der modernen Seelenlehre, die so wenig sich um christliche Tugend und Tugendlehre kümmert, oft mit ihr in Gegensatz tritt, ist da nicht auszukommen.«

Warum? 1. »Ihre meisten Vertreter lehren z. B. den sogenannten Determinismus, d. h. die notwendige Bestimmtheit des menschlichen Wollens.«

2. »Die Seelenlehre lehrt mich, daſs nur ich selbst mir das Gesetz geben dürfe, welches mein Handeln bestimme, daſs jede Annahme eines von auſsen kommenden Gesetzes (auch des von Gott kommenden) eine unwürdige Heteronomie (Fremdgesetzgebung) sei, wie soll ich da noch dem lieben Gott gehorchen, noch beten und handeln: »Dein Wille geschehe, wie im Himmel also auch auf Erden?«

Zu der ersten Begründung ist zu bemerken, daſs das Problem der Willensfreiheit vorwiegend ein metaphysisches ist. Die physiologische Psychologie hat mit diesem Problem zunächst nichts zu tun. Der Herr Verfasser verwirft den Determinismus; Herbart fordert denselben als notwendig, »weil sonst von einer geregelten Erziehung nicht die Rede sein könne, sondern alles in

Willkür und Zufall sich auflösen müsse.«[1]) Habrich erweitert den Begriff Determinismus in ungehöriger Weise, wenn er ihn in dem Imperativ ausdrückt: »Dein vermeintliches Tugendstreben ist Einbildung; lafs es sein, lafs dich treiben!« Wir finden auch hier wieder das Wort Preyers bestätigt: »Wenn die Wörter ausreichten, die klaren Begriffe klar auszudrücken, dann würde der gröfste Teil der philosophischen und theologischen Literatur nicht existieren. Er ist entstanden, weil verschiedene Menschen mit demselben Worte nicht denselben Begriff verbinden, also ein Wort zur Bezeichnung verschiedener Begriffe verwendet wird, wie vom Kinde.« Das Wort Determinismus ist eben auch eine dehnbare Hülse!

Gegen die zweite Begründung wäre folgendes einzuwenden. Zunächst gibt die Psychologie überhaupt nicht »Gesetze, welche das Handeln bestimmen;« das ist vielmehr Sache der Ethik. Nur die Ethik erörtert auch den Gegensatz zwischen autoritativen und autonomen Moralsystemen oder zwischen Heteronomie und Autonomie. Herr Habrich hat also auch dem Begriff »Seelenlehre« eine ungebührliche Erweiterung gegeben, um seine Behauptung zu rechtfertigen.

Ein Vertreter moderner Psychologie, den Herr Habrich zitiert, nämlich Prof. Dr. Ziehen, erklärt aber geradezu: »Absolute ethische Gesetze darf man von der Psychologie ebensowenig erwarten wie absolute ästhetische Gesetze. Was würden auch dem Ethiker etwaige vom Psychologen gefundene Gesetze helfen, da sie doch immer nur empirischen Charakter haben könnten.«[2])

Die Vorwürfe, welche also Habrich der physiologischen Psychologie macht, sind unbegründet; sie können sich höchstens auf metaphysische und ethische Theorien beziehen.

Anzuerkennen ist es, dafs es Habrich im 2. Teil seines Werkes als eine »seiner Hauptsorgen« betrachtete, »die Erziehung zur christlichen Tugend psychologisch verstehen zu lehren und den Erzieher so in ihrer Handhabung zu unterstützen«. Dafs die »Psychologie der Religion« bis jetzt noch zu stiefmütterlich in Darstellungen der pädagogischen Psychologie behandelt wurde, mufs wohl jeder zugeben.

Anhangsweise gibt Habrich auch noch einen kurzen Überblick über die Entwicklung des kindlichen Geistes (S. 571—598) und eine Skizze über die pädagogische Pathologie. Leider ist dieser Anhang sehr oberflächlich; die Darstellung des kindlichen Spiels zeigt u. a. geradezu eine beschämende Dürftigkeit.[3]) Doch erklärt die mutmafsliche Eile bei der Abfassung die Mangelhaftigkeit der Darstellung.

Herborn. Hermann Grünewald.

**Sticker, Georg,** Prof. Dr. med., Gesundheit und Erziehung. Eine Vorschule der Ehe. 2. Aufl. Giefsen, Rickersche Buchhandlung (Alfred Töpelmann), 1903. 8°. 275 S.

---

[1]) cfr. auch Drobisch, Die moralische Statistik u. s. w. 1867.
Scholten, Der freie Wille. 1874.
Hebler, Elemente einer philosophischen Freiheitslehre. 1887.
Traeger, Wille, Determinismus, Strafe. 1895.

[2]) cfr. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. Jena 1896. S. 224.

[3]) cfr. dagegen. Vom Spiel des Kindes v. Ufer. (Kinderfehler VII. Jahrgang. 2. Heft. S. 82 ff.)

Das vorliegende Buch hätte schon in seiner ersten Auflage vor zwei Jahren von uns angezeigt werden sollen. Da dies aus einem leidigen Zufall damals nicht geschehen konnte, so sei das Versäumte jetzt nachgeholt und zwar sei das Buch nicht blofs angezeigt, sondern nachdrücklich empfohlen.

Den Inhalt der Schrift läfst der Titel einigermafsen verraten. Der Gegenstand wird in neun Abschnitten höchst feinsinnig und klar behandelt. Aus dem Anhang ersieht man, dafs hinter dem Wortlaute des Werkchens eine nicht unbedeutende Gelehrsamkeit verborgen ist, die, soweit es sich um pädagogische Dinge handelt, bei einem Mediziner wohl überraschen darf.

Elberfeld. Ufer.

**Hähnel, Franziskus**, Alkoholismus und Erziehung. Bibliothek für modernes Geistesleben, Jahrgang I, Heft 5. 30 S. Ausnahmepreis 50 Pf.

Meine Stellung zu der Titelfrage ist den Lesern dieses Blattes hinreichend bekannt und ich hoffe, dafs in kurzem meine angekündigte Schrift erscheinen wird. Anderweitige dringende Arbeiten und meine vorjährige Krankheit sind die Ursachen, dafs es bis jetzt nicht geschehen, was ich bei dieser Gelegenheit den Lesern zur Entschuldigung sagen möchte. Als ich meinen Vortrag über diese Frage auf dem Verbandstage der Hilfsschulen in Kassel hielt, begegneten meinen Ausführungen neben freudiger Zustimmung hie und da noch Kopfschütteln und leisen Spott. Der Ernst der Frage wurde damals noch nicht begriffen. In diesen Tagen hat der Kongrefs gegen den Alkoholismus in Bremen, den die Tagespresse doch nicht ganz totschweigen konnte, die Antialkoholbewegung in weite Kreise getragen, und von Mäfsigkeits- wie Enthaltsamkeitsfreunden ist das, was ich seinerzeit in Kassel sagte, nur bestätigt worden.

Ich habe damals das zum Ausdruck gebracht, worin Mäfsigkeits- und Enthaltsamkeitsfreunde sich einig sind, und habe das zurückgedrängt, was beide trennt, und ich halte das noch heute für das zweckmäfsigste.

Hähnel ist Guttempler und stellt sich auf den Standpunkt der entschiedenen Enthaltsamen. Als solcher vermeidet er anscheinend sorgfältig, seine Bundesgenossen, die auch noch Temperenzbestrebungen dulden, zu erwähnen. Er hätte sonst seine Leser auf bedeutsamere Literatur hinweisen können. Vielleicht wären ihm dann auch noch andere erzieherische Gesichtspunkte entgegengetreten. Nichtsdestoweniger bitten wir auch diejenigen von unseren Lesern, die nach klassischen Beispielen die Enthaltsamen noch immer nicht für ernst nehmen, doch die Schrift als eine ernste zu betrachten. Die Bedeutung der Enthaltsamkeit wird ihnen selbst klar werden, wenn sie einmal auch nur vorübergehend für ein Jahr oder wenigstens für etliche Monate versuchen, voll enthaltsam zu leben. Sie werden dann an Lebensfreude nichts einbüfsen, sondern nur gewinnen, und Gesundheit und Arbeitskraft wird sich wesentlich steigern. Dafs die Alkoholfrage eine ernste Erziehungsfrage ist, wird ihnen dann ebenfalls klar werden. Jeder Kinder- und Volksfreund kann in der Tat die Alkoholfrage nicht länger beiseite schieben. Für eine kurze Orientierung wie für Werbezwecke können wir darum das Schriftchen Eltern und Lehrern nur angelegentlichst zur Beherzigung empfehlen. Tr.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Die Kinderfehler.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung

## der pädagogischen Pathologie.

Im Verein mit

Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch u. Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer

herausgegeben

von

Institutsdirektor J. Trüper und Rektor Chr. Ufer.

**Achter Jahrgang.**
Sechstes Heft.

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1903

Preis des Jahrgangs (6 Hefte von je 3 Bogen)
4 M.

**Heft VI.** Ausgegeben am 25. September 1903.

# Inhalt.

**☞ Die im ersten Teile dieser Zeitschrift enthaltenen Aufsätze verbleiben Eigentum der Verlagshandlung. ☜**



Abhandlungen sind zu senden an Institutsdirektor **J. Trüper**, Sophienhöhe bei Jena, Mitteilungen und Buchbesprechungen an **Chr. Ufer**, Rektor der Mädchenmittelschule in Elberfeld, Südstadt.

# A. Abhandlungen.

## Das urnische Kind.

Von

Dr. **Magnus Hirschfeld,** Arzt in Charlottenburg.

Für das Angeborensein einer Eigenschaft ist es in hohem Maße bezeichnend, wenn dieselbe, soweit die Erinnerung reicht, nachweisbar ist.

Bereits V. Magnan, der große französische Psychiater, welcher die konträre Sexualempfindung noch zu den Geistesstörungen der Entarteten zählt, sagt:[1]) »Sie zeigt sich oft schon in früher Jugend und gerade das ist charakteristisch: nichts spricht deutlicher für die ererbte Beschaffenheit der Anomalie als ihr frühzeitiges Auftreten.« Und zwei Jahre vorher bemerkt derselbe in einer andern Vorlesung: »Es handelt sich bei dem Zustand, den Westphal konträre Sexualempfindung nannte und Charcot und ich als Verkehrung des geschlechtlichen Empfindens (inversion du sens genital) beschrieben, um ein ab ovo krankhaftes Gefühl, denn die Störung macht sich schon in frühester Jugend, zuweilen vom fünften Jahre an geltend, also bevor fehlerhafte Erziehung oder lasterhafte Gewohnheit den Menschen verderben können.«

Ganz vortrefflich meint auch Schrenk-Notzing:[2]) »Sehr wichtig für die originäre Anlage zur konträren Sexualempfindung ist der

[1]) Psychiatrische Vorlesungen, II./III. Heft, übersetzt von Möbius, Leipzig, Thieme, 1892, in der II. aus dem Jahre 1887 stammenden Verlesung S. 26 und in der III. über geschlechtliche Abweichungen und Verkehrungen im Jahre 1885.

[2]) Hauptwerk S. 195. Aus dem Jahre 1892.

Nachweis, daß der weibliche Typus im männlichen Kinde schon vor der Zeit der ersten sexualen Regungen (nicht der Pubertät) charakterologisch sich entwickelte, und daß aus diesem weiblichen Charakter als eine folgerichtige Teilerscheinung weibliches Geschlechtsgefühl entstand ohne den »Zwang äußerer Verhältnisse«.

Schrenk hielt 1892, als er dies schrieb, diesen Nachweis nicht erbracht, heute scheint es mir sicher zu stehen, daß der Uranier von vornherein den Stempel seiner körperlichen und geistigen Eigentümlichkeiten trägt. Seine Besonderheit ist von frühester Jugend vorhanden, während sie unter den Geschwistern trotz gleicher Erziehung und gleichen Milieus meist fehlt. Jeder Homosexuelle erinnert sich, daß er anders war als die gewöhnlichen Knaben. Sehr oft war ihm die Tatsache, wenn auch nicht die Ursache schon während der Schulzeit klar. Weniger von ihm selbst, um so mehr aber von den Angehörigen und Fernerstehenden wird in dieser Eigenart das Mädchenhafte erkannt. Wir geben einige Urteile der Umgebung wieder, die in größter Mannigfaltigkeit vorliegen. Ein homosexueller Schriftsteller schreibt: »Das Wort: ‚Du wärst besser ein Mädchen geworden', habe ich unendlich oft hören müssen. Als fünfjähriger Junge nahm ich oft ein Tuch und schlug es um, so daß es schleppte, und sagte: nun bin ich ein Mädchen, das war mein größtes Vergnügen. Von Knaben zog ich mich zurück, ohne aber damals einzusehen, daß ich anders geartet war.«

Ein urnischer Chemiker, der sich noch nie in seinem Leben betätigte, berichtet: »Ich war als Kind sehr artig und habe im Gegensatz zu meinen Brüdern von meinen Eltern nie Prügel bekommen. Onanie ist mir unbekannt. Die wilden Knabenspiele waren mir zuwider, ich schloß mich mit Vorliebe an Mädchen an und hatte deswegen viel Neckerei und Spott zu erdulden, das war mir sehr unangenehm, doch konnte ich nicht dagegen an. Ich liebte zu nähen, zu sticken, beim Kochen und Backen zu helfen und mich mit Bändern wie ein kleines Mädchen zu schmücken. Es ist mir jetzt immer sehr peinlich, wenn diese Jugenderinnerungen von Angehörigen ausgekramt werden.«

Andere Mitteilungen von Urningen lauten: »Im Kadettenkorps hieß ich die keusche Jungfrau.« »In der Schule nannte man mich allgemein Fräulein.« »Als ich 13 Jahre alt war, sagte unser Hausarzt, ich sei kein Kerl, sondern ein hysterisches Frauenzimmer.« »Mein Vater rief mich Wilhelmine.« »In der Tanzstunde nannten mich die Damen: Willy mit den Mädchenaugen.« »Schon zu Hause, wie später in der vornehmen Gesellschaft führte ich den Spitznamen:

die Baronesse.« »Wenn ich einen Stein in die Luft warf, sagten die Jugendgespielen: »De Widdigs Jong wirft grad wie ein Mädchen.« »Meine Mutter sagte oft von mir, er ist meine kleine Tochter.« »Von mir und meiner ältesten Schwester hieß es stets, wir seien verwechselt worden.« »Mama meinte stets, meine Schwester hätte der Junge und ich das Mädel werden sollen.« »Als Kind schon hieß ich Mademoiselle.« »Zu Hause nannten sie mich: der Träumer.« »Als ich klein war, kämmte man mir die Haare ins Gesicht und freute sich: der Junge sieht wie ein kleines Mädchen aus.« »Es wurde oft gesagt: er ist kein Junge.« »Meine Stiefmutter meinte: er ersetzt mir mehr als eine Tochter.« Urnische Damen berichten: »So lange ich denken kann, wurde ich boy genannt.« Eine andere: »Schon als Kind trug ich mit Vorliebe Mütze und Stock meines Vaters, kletterte auf die höchsten Bäume und wurde immer Junge gerufen.«

Oft nutzen die Angehörigen die Veranlagung urnischer Kinder in einem richtigen Gefühl aus. Die Väter fühlen sich zu urnischen Töchtern besonders hingezogen — man denke an das der Wirklichkeit fein abgelauschte Verhältnis zwischen Bildhauer Kramer und seiner Tochter Michaelina in Gerhardt Hauptmanns »Michael Kramer« — die Mütter hingegen lieben besonders ihre urnischen Söhne, welche sie gern zu allerlei häuslichen Beschäftigungen, wie Beaufsichtigung der Geschwister verwenden. Man glaube nur nicht, daß erst durch die Erziehung diese femininen oder virilen Eigenschaften hervorgerufen werden, bei einem nicht urnischen Knaben würde die Mutter überhaupt nicht solche Verwendung versuchen. Auch hier noch zwei Beispiele: »Meine neue Mama — schreibt W. v. S. — ließ sich die Vorzüge meiner angeborenen Mädchennatur wohl gefallen, ich verstand im Haushalt alles so gut, daß sie sich um nichts zu kümmern brauchte, ihre Toiletten lagen vollendet bereit zu jeder Gelegenheit des Tages, das Haar wurde frisiert, die Hüte auf das modernste garniert, die Wirtschaft besorgt, Menüs bestellt und überwacht, eigenhändig die Tafel dekoriert, und kam ich dann zu den Gästen in den Saal, hieß es zu nicht geringem Erstaunen der Anwesenden: »So, jetzt ist meine Tochter fertig, nun kann der Sohn uns etwas vorsingen.« Gute Alte, ich höre sie noch und habe sie so lieb, wie ich ihr aber letztes Jahr die Augen öffnete über die Tochterschaft ihres vermeintlichen Sohnes, litt und kämpfte sie sehr, leider vergeblich.«

Ein junger Leutnant erzählt: »Sobald ich dem Schulzimmer entflohen war, eilte ich zu meinen Freundinnen; ich galt überall bei

Bekannten und Lehrern als ein Musterknabe. Meine Mutter liebte es, mich zu ihren Geschäftsgängen mitzunehmen und fragte mich dann bei Einkäufen, wie mir dieses oder jenes gefiele. Bei jedem neuen Hut, den sich meine Mutter kaufte, wurde ich als Modell verwandt, das heißt mir wurden die verschiedenen Damenhüte auf den Kopf gesetzt und der mich am besten kleidete, den erkor meine Mutter für sich. ‚Du siehst wie ein kleines Mädchen aus‘, sagte mir meine Mutter häufig bei der Hutprobe, ‚schade, daß du kein Mädel geworden bist‘.« Derselbe Gewährsmann gibt noch folgende sehr bezeichnende Schilderung: »Mein Vater war Offizier und seinem Willen gemäß sollten seine drei Söhne auch Offiziere werden. Ich stand im 13. Lebensjahre, als ich zum Kadettenkorps einberufen wurde. Von meinen Vorgesetzten habe ich nur Gutes erfahren, da ich selbst ein recht braver Schüler war und zum Tadeln wenig Veranlassung bot. An den wilden Jugendspielen beteiligte ich mich wenig und nur auf höheren Befehl, mein Liebstes waren Plauderstündchen mit gleichgesinnten Kameraden, die wilden mied ich, eines Tages aber konnte ich die Erfahrung machen, daß ein solch' wilder Bursche eine besondere Zuneigung zu mir faßte, mich öfters mit Kleinigkeiten beschenkte und mir half, wo er helfen konnte, dabei bemerkte er, ich besäße ein so ‚ätherisches Wesen‘, das gefiele ihm so, er behauptete, ich duftete immer nach Vanille. Im Singen war ich die Säule des Soprans, wie der Lehrer sich ausdrückte und als in der Literaturstunde Schillers Jungfrau von Orleans mit verteilten Rollen gelesen wurde, und es sich um die Besetzung der Jeanne d'Arc handelte, da war mein Lehrer keinen Augenblick im Zweifel und übertrug dieselbe mir unter allgemeiner Akklamation der Kameraden. Von da ab behielt ich im Korps den Titel: ‚Die Jungfrau von Orleans‘ oder auch ‚Fräulein Johanna‘.«

Die Vorliebe der Normalsexuellen für den urnischen Mitschüler, dessen weibliche Grundnatur sie instinktiv herausfühlen, ist sehr charakteristisch, so berichtet ein anderer Offizier, der auf einer Ritterakademie erzogen wurde, daß, als er 13 Jahre alt war, fast alle älteren Kameraden in ihn verliebt waren.

Mit der Mädchenhaftigkeit hängt es auch zusammen, daß urnische Knaben oft eine sehr große Ähnlichkeit mit der Mutter haben, bei manchen wird auch die auffallende Übereinstimmung mit der Großmutter hervorgehoben. Doch ist beides durchaus nicht durchgängig der Fall, vielmehr zeigt die Erfahrung, daß ebenso wie die männlichen und weiblichen auch die urnischen Kinder körperlich und geistig unter dem Einfluß der gemischten und latenten Vererbung

stehen. Viele scheinen in der Jugend mehr der Mutter, später mehr dem Vater zu gleichen.

Von manchen Seiten, besonders von TARNOWSKY, ist vorgeschlagen, Knaben, welche zu weiblichen Beschäftigungen neigen, recht zu verspotten, um so der Entwicklung homosexueller Triebe vorzubeugen. Es heißt die Macht der Erziehung weit überschätzen, wenn man annimmt, daß eine so tief in der Persönlichkeit wurzelnde Triebkraft dadurch nennenswert beeinflußt werden könnte. Wir halten diese prophylaktische Maßnahme nicht nur für wirkungslos, sondern auch für verhängnisvoll, weil sie geeignet ist, das ohnehin schüchterne, empfindsame, zum Weinen geneigte urnische Kind noch zaghafter und scheuer zu machen. Diese Kleinen spüren es instinktiv, daß sie eigentlich weder zu den Knaben noch unter die Mädchen gehören, ihr Selbstvertrauen leidet unter diesem Zwiespalt, sie nehmen alles tiefer und ernster wie die gleichaltrigen Kameraden. Unter den jugendlichen Selbstmördern befinden sich gewiß relativ viel urnische Knaben. Eine wohlbedachte Erziehung sollte das psychologische Erfassen des Kindes stets zur Grundlage haben, sie sollte individualisieren, indem sie die vorhandenen guten Keime in die rechten Bahnen leitet, die schlechten Anlagen liebevoll hemmt. Statt dessen wird in völliger Unkenntnis der Kindesnatur von Eltern und Lehrern nur zu oft generalisiert. Gerade die urnische Kindesseele, welche sich schon deutlich von der Knabenseele durch eine größere Rezeptivität, von der Mädchenseele durch stärkere Produktivität unterscheidet, enthält viele Keime, deren sorgsame Pflege sich außerordentlich verlohnen würde.

Die meist in hohem Maße vorhandene geistige Befähigung wird durch eine gewisse Unsicherheit und Verträumtheit, oft auch durch Zerstreutheit infolge allzu reger Phantasie wesentlich beeinträchtigt, doch kommen die meisten recht gut in der Schule mit, eine besondere Vorliebe besteht für schöngeistige Fächer, namentlich Literatur, für Geschichte und Geographie, Musik und Zeichnen, etwas weniger für Sprachen, dagegen zeigen sich von 100 urnischen Kindern 90 ungewöhnlich schwach für Mathematik veranlagt. Merkwürdig erscheint es demgegenüber, daß von den übrig bleibenden 10 % jedoch 4. eine weit über dem Durchschnitt stehende mathematische Befähigung aufweisen. So schreibt ein urnischer Ingenieur: »Ich habe auf dem Fragebogen meine geistigen Fähigkeiten als ‚hervorragend‘ bezeichnet, denn ich darf ohne Überhebung sagen, daß ich als Knabe das Durchschnittsmaß ganz erheblich überragte. Ich war vor allen Dingen als guter Rechner und Mathematiker bekannt und von den

Kameraden war meine Hilfe bei ihren Arbeiten stark gesucht. Vokabeln lernte ich spielend leicht. Zu Hause zu arbeiten, hatte ich überhaupt nicht nötig, ich lernte alles bei der ersten Durchnahme in der Schule. Das sog. Präparieren und Repetieren kannte ich überhaupt nicht, ich extemporierte stets, ob es sich um lateinische, griechische, französische oder englische Klassiker handelte. In Mathematik überraschte ich meinen Lehrer häufig durch rasche, elegante Lösung der Konstruktionsaufgaben und fand ein großes Vergnügen daran, meinen Lehrer selbst gelegentlich ‚hineinzulegen‘. Den Primusplatz hatte ich bis in die oberen Klassen inne.«

Um die Reifezeit herum besteht bei urnischen Knaben oft eine starke religiöse Schwärmerei, zum Turnen mangelt es oft an Muskelkraft und Mut, doch wird dieser Ausfall oft durch Geschicklichkeit, ästhetisches Wohlgefallen an den körperlichen Übungen der Mitwirkenden und Eifer, es ihnen nachzutun, ausgeglichen.

Das Interesse für den Unterrichtsgegenstand steht bei vielen im engsten Zusammenhang mit der Person des Lehrers. Die Verehrung urnischer Knaben für manchen Lehrer, diejenige urnischer Mädchen für bestimmte Lehrerinnen und Erzieherinnen trägt oft den Charakter abgöttischer Schwärmerei. Daneben geht neben einer Zurückhaltung vor den übrigen Mitschülern meist eine heftige Zuneigung zu einem Kameraden, dessen Gesichtstypus besonders reizt; vielfach ist derselbe aus einer andern Klasse oder Schule. Masturbiert der urnische Junge, was häufig der Fall ist, so geschieht es ohne oder unter Vorstellungen männlicher Personen; manche haben Abneigung vor solitärer, dagegen Hang zu mutueller Onanie. Im Traume spielen lange vor dem Erwachen des eigentlichen Geschlechtstriebes hübsche Kameraden eine große Rolle. Ein Urning teilt uns mit: »Es bestanden schon sehr frühe schwärmerische, unbewußt gleichgeschlechtliche Empfindungen, eine besondere Vorliebe hatte ich für schöne Ministranten, und das schon mit 8, 9 Jahren. Ich konnte mich nicht satt an ihnen sehen, im Traume schwebten sie mir wieder und wieder vor.« Die leidenschaftliche Zuneigung urnischer Kinder zu Personen desselben Geschlechts ist von den kameradschaftlichen Verhältnissen normaler Knaben, die auch oft einen erotischen Beigeschmack haben, wesentlich verschieden, indem es sich bei letzteren oft nur um starken Freundschaftsenthusiasmus, oft um das instinktive Herausfühlen des Andersgeschlechtlichen, Mädchenhaften im Urningsknaben, oder auch um rein onanistische Manipulationen handelt. Ich halte die, namentlich von Professor Dessoir vertretene Auffassung, daß der präpubische Geschlechtstrieb undifferenziert ist, nur insofern für

richtig, als er nach der Reife erst klarer ins Bewußtsein tritt. Wie alle Geschlechtszeichen bereits vor ihrer Entfaltung latent einen bestimmten Charakter tragen, so auch der Trieb.

Nur so sind die vom heterosexuellen Kinde sichtlich abweichenden Ereignisse zu verstehen, die sich im Urningskinde abspielen, von denen ich noch einige recht anschauliche Belege geben will; die ersten drei Schilderungen rühren von Edelleuten, die vierte von einem Kaufmann her.

»1. Als Kind lebte ich in Märchenphantasien und bekam häufig Schelte, weil ich mir mit den Spielsachen meiner Schwester lieber zu schaffen machte als mit Peitsche, Schaukelpferd und Zinnsoldaten. 1870 — ich war 8 Jahr — kam ein Wirtschaftsinspektor zu uns, der mich völlig bezauberte. Ich starrte diesen Mann bei Tische so unablässig an, daß mein Vater mich fragte, was ich an ihm habe, worauf ich erwiderte, sein rötlicher Bart gefiele mir über alles. Verabschiedete sich dieser Herr am Abend von meinen Eltern, lief ich ihm auf den Korridor des Hauses nach und erbettelte einen Kuß von ihm. Hatte ich einen solchen erlangt, drückte ich diesen Kuß in meine Linke, ballte diese zur Faust und nahm den Kuß so mit zu Bett, um in der Dunkelheit die Hand immer wieder zu küssen, bis ich einschlief. Sehr liebte ich es auch, den Inspektor Sonntags in seinem Zimmer zu besuchen und, wenn er auf dem Sopha lag, mich neben ihm hinzustrecken.«

»2. Ich haßte Knaben und Knabenspiele, das größte Glück war mir und meiner um $1\frac{1}{2}$ Jahre jüngeren Schwester unser gegenseitiges, überaus inniges Verhältnis. Wir waren beide überall die Lieblinge, sie brünett, graziös und energisch, ich blond, sinnend, träumerisch, am glücklichsten waren wir ohne andere Menschen. Meine Schwester war mein alter ego, während mein 13 Jahre älterer Bruder, ein sehr schöner Mann, mein zehnjähriges, reines, unschuldiges Herz furchtbar verwirrte. Ich habe ihn weit mehr seiner Schönheit, als seiner guten Eigenschaften wegen angebetet. Dabei wurde ich äußerlich immer schroffer gegen ihn. Mit 10 Jahren weinte ich eine ganze Nacht, als ich mich in seiner, mir schaurig-süßen Gegenwart zur Ruhe habe begeben müssen. Ich empfand ein Schamgefühl, wie ich es in Vaters, Mutters und Schwesters Gegenwart nicht kannte. Ich erinnere mich genau, daß mir im 6. oder 7. Jahr vorübergehend meines Bruders Schönheit wie ein geoffenbartes Mysterium durch Mark und Bein zitterte. Klar und bewußt, natürlich als tiefstes Geheimnis, zumal vor ihm, habe ich ihn vom 10.—15. Jahr angebetet, am höchsten stand die Verehrung vom 10.—12. Jahr, als er sich

verheiratete. Ich war todunglücklich, daß er uns dadurch ferner rückte, und empfand es als etwas Entsetzliches, daß er, wie ich glaubte, nun seine Jungfräulichkeit einbüßte.«

»3. Ich bin auf dem Lande unter denkbar günstigen Verhältnissen aufgewachsen — als achtes Kind unter 9 Geschwistern, von denen eine Schwester früh an Scharlach starb; zwei erlagen der Schwindsucht während ihrer Brautzeit. Erwiesenermaßen ist die Krankheit vom Bräutigam erst auf die eine, dann auf die andere übertragen worden. Dies sind die einzigen Fälle von Lungenschwindsucht, die überhaupt in unserer Familie vorgekommen. Meine Brüder und übrigen Geschwister sind das Bild der Gesundheit — wie ich selber. Von Kinderkrankheiten hatte ich nur Masern und Keuchhusten, neigte aber bei den geringsten Erkältungen sehr leicht zu Fieber, was sich aber seit meinem 10. oder 11. Jahr gänzlich gegeben hat.

Das Entzücken meiner Kindheit war das Puppenspiel. Mit ausschweifender Phantasie begabt, zeichnete und schrieb ich, so gut ich es damals vermochte, Modejournale für meine Lieblinge. Ich erfand zum Entsetzen meiner jüngsten Schwester, meiner Spielgefährtin, die abnormsten Kostüme — meist Schleppgewänder aus zarten, durchsichtigen Stoffen und Schleiern; ich flocht das flächserne Haar zu den abenteuerlichsten Frisuren. Ich inscenierte Tauf-, Sterbe- und Heiratsscenen; ich hielt Reden, bei denen ich mich selber zu Tränen rührte. Ich lernte sehr rasch und leicht, hatte aber ein schlechtes Gedächtnis für Zahlen, während ich frühzeitig Talent und Liebe für lebende Sprachen entwickelte, bei deren Erlernen sich mein Gedächtnis stets als treu und fest erwies. Mit ziemlichem Widerwillen dagegen betrieb ich Griechisch und Lateinisch. Mathematik ist stets meine größte Schwäche gewesen, und bin ich darin, obgleich ich seinerzeit die Abiturientenprüfung in allen Ehren bestanden, unglaublich unwissend.

Früh hatte ich ein leidenschaftliches Verlangen, selbst schriftstellerisch tätig zu sein. Mit 8 Jahren verfaßte ich ein Lustspiel, das als Kuriosum noch bis heute in unserer Familie erhalten blieb. Ohne je einen Roman gelesen zu haben, schrieb ich etwa ein halbes Dutzend so betitelter Sachen in meinem 10., 11. und 12. Jahre. Ich habe einiges davon aufbewahrt und lese manchmal noch mit stiller Freude gewisse Stellen, die ich mir in absoluter Unkenntnis des sexuellen Lebens geleistet. So lasse ich denn unter anderem ein Paar Zwillinge über Nacht im Bett des Vaters zur Welt kommen. Am Morgen bemerkt der Entzückte die Überraschung und beeilt sich,

der ahnungslosen Mutter die Freudenbotschaft zu überbringen. Da es mir verboten war, andere Sprachen, als die in der Schule gelehrten zu betreiben, so verfaßte ich heimlich eine eigens erfundene Sprache mit besonderen Buchstaben. Ich schrieb eine eigene Grammatik, in der Regeln mit den ungeheuerlichsten Ausnahmen vorherrschend waren; ich verfaßte Übungsbücher und Lexika. Ein Resultat der Stunden der physikalischen Geographie waren eigens gezeichnete, gemalte und geschriebene Karten von unseren Buchten und inselreichen Seen, zu einer Zeit, wo ich mir das Wasser als Land und das Land als Wasser dachte. Ja, ich schrieb sogar eine Geschichte der damals dort lebenden Völker und deren tragischen Untergang in Folge vulkanischer Eruptionen, welche dann die heutige Gestalt der Erdoberfläche zur Folge hatten.

Die ersten, noch unbewußten Regungen des homosexuellen Lebens fallen etwa ins 10. und 11. Jahr. Wir hatten einen Kutscher, einen schönen und kräftig gebauten Menschen mit langem, dunkelem Schnurrbart. Es machte mir stets Vergnügen, um ihn zu sein und ihn in seinen hohen Stiefeln, Hosen und Livreerock, oder winters in seinem russischen Schafpelz zu bewundern. Ich hatte schließlich das unwiderstehliche Verlangen, ihn zu umarmen, da das aber schwer anging, so schlich ich mich öfters, wenn ich ihn bei der Arbeit wußte, in seine Wohnung, schlüpfte in seine riesigen Stiefel, hing seinen Rock oder Pelz um mich und hatte ein Gefühl des seligsten Wohlbehagens. Ich drückte die Kleidungsstücke fest und krampfhaft an mich, und der Geruch der Lederstiefel und der ledernen Hosen, welche ich auf meinem Schoß hielt und öfters an mich drückte, verbunden mit dem Gedanken an den schönen, groß gebauten Kutscher, den ich mir dachte, indem ich die Kleidungsstücke an meinem Körper befühlte, verursachten mir heftige Erektionen, über die ich jedesmal, ohne mir bewußt zu sein, infolge wovon sie entstanden, entsetzt war, da ich sie für eine krankhafte Erscheinung hielt. — Eines Tages, nach reiflichem Hin- und Herdenken wußte ich mit Hilfe meiner Kameraden, Knaben, die mit mir erzogen wurden, eine Scene ins Werk zu setzen, bei welcher der Kutscher veranlaßt wurde, mich emporzuheben. Diese Gelegenheit benutzte ich nun, da meine Kameraden mich ihm entreißen wollten, meine Wange an sein bärtiges Gesicht zu legen, meinen Arm um seinen Nacken zu schlingen und meine Beine fest an seinen Körper zu pressen. Ich schloß die Augen und spürte ein Gefühl schwindelnder Wonne. — Im Sommer pflegten wir ein Haus am Strande zu beziehen. Dicht an der Veranda, zwischen Haus und Meer, führte

eine Straße vorbei, auf welcher zu gewissen Stunden die Strandgensdarmen vorbeipatrouillierten. — Ich fühlte mich sofort zu den strammen Kerlen mit hohen Stiefeln, straffer Uniform und gebräunten Gesichtern mit flottem Schnurrbart hingezogen. Bald konzentrierte sich all' mein Denken auf sie. Abends im Bett, vor dem Einschlafen, malte ich mir die ungeheuerlichsten Scenen aus: Es klopfte ans Fenster, ich öffne neugierig, da langt plötzlich eine braune Hand, ein Arm hinein, an dessen Ärmel ich die militärischen Aufschläge und Knöpfe wahrnehme. Ehe ich mich versehe, werde ich hinausgezogen. Unter dem Militärmantel geborgen, an der Brust eines Mannes liegend, den ich fest, fest umklammere, so daß ich mein nnd sein Herz zusammenschlagen höre, werde ich eilenden Schrittes davongetragen. Dazu höre ich den Säbel klirren, empfinde den festen Tritt der derben Stiefel und den Ledergeruch, den sie ausströmen. In eine Hütte tief im Walde bringt mich der Gensdarm, er legt mich in sein Bett, küßt mich und legt sich dann mir zur Seite, ich klammere mich fest an ihn — und bin endlos glücklich, selig. — Resultat dieser Phantasien waren die Träume, in denen sie fortgesponnen wurden, wobei ich zum erstenmal Pollutionen hatte, bei denen ich erwachte und entsetzt war über die merkwürdige Erscheinung, die ich für eine Krankheit hielt. Schließlich verspürte ich ein riesiges Verlangen, diese Phantasie zu verwirklichen. — Abends, wenn es bereits dämmerte, versteckte ich mich im Walde hinter einem Busch an der Straße, auf welcher der Gensdarm vorbeikommen mußte. Wie klopfte mein Herz, wenn ich seine Schritte hörte. Oft ging er so nahe vorbei, daß ich nur meine Hand hätte auszustrecken brauchen, um seine Füße zu berühren. — aber ich tat nichts dergleichen — in einer Art Starrkrampf lag ich da, mit geschlossenen Augen, in der Hoffnung, er würde mich entdecken, unter seinen Mantel stecken und mit mir davongehen — wie im Traum. Da das zu meinem unendlichen Kummer nie geschah, gab ich den vergeblichen Versuch schließlich auf und tröstete mich in meinen Phantasien. — Meinen Angehörigen teilte ich nie etwas von meinen Gedanken und Gefühlen mit — nicht, weil ich etwas Unrechtes zu tun glaubte, aber doch wohl, weil ich mir schon damals unwillkürlich werde bewußt gewesen sein, etwas zu empfinden, das nur mir selber verständlich war. —

Ein anderes Erlebnis steht lebhaft in meiner Erinnerung. Es ist ein wolkenloser, sonnig klarer Herbsttag. Das Getreide ist geschnitten und liegt in schimmernden Garben auf dem Stoppelfelde. Das Laub der Bäume in den Alleen und Gärten schimmert gelblich,

rötlich und in der Ferne, vom dunkelsten Grün bis in die hellsten Schattierungen des Blau, dem Himmel gleich sich verlierend, die endlosen Wälder meiner Heimat. Wir Jungens sind auf der Jagd nach Feldmäusen, die wir unter den Getreidehaufen hervorscheuchen. Da ein heller, schallender Ton, der mich aufhorchen macht — und in der Richtung, wo er hergekommen, da blitzt und glitzert es. Die Musik wird lauter — und das Blitzen und Funkeln, das auf der Landstraße näher und näher kommt, ist ein Trupp Soldaten mit blinkenden Säbeln und Flinten. Jetzt biegen sie von der Straße ab und marschieren über die Wiese, die sich längs dem Felde hinzieht, auf dem wir uns befinden. Den Soldaten voran marschiert ein Offizier, der erste, den ich in meinem Leben gesehen. — Er ist groß und kräftig, mit blondem Schnurrbart und blauen, froh leuchtenden Augen. Jede Bewegung an ihm ist Kraft und Leben und Freude, als wäre er der klare, wolkenlose Himmel und die reine, köstliche Herbstluft, die mich umgab. Es überkommt mich ein Gefühl großer endloser Freude, ein Gefühl edler Taten- und Schaffensfreudigkeit und zugleich eines schrecklichen und erstickenden Sehnens, so daß ich unwillkürlich die Hände emporstrecke — und dann zu weinen beginne — mir selber nicht bewußt, warum. — Die andern Knaben waren den davonmarschierenden Soldaten nachgelaufen, so war ich unbeobachtet geblieben. — Zu Hause angekommen, erfuhr ich, daß der Offizier unser Gast war. — Aus welcher Veranlassung sich der kleine Trupp Soldaten damals in unsere entlegene Waldeinsamkeit verirrt hatte, vermag ich heute nicht zu sagen. — Im Vorhause entdeckte ich den Mantel und Säbel des Offiziers. Ich konnte der Versuchung nicht widerstehen, den Säbel zu befühlen und meinen Kopf in den Mantel zu stecken, wobei mir, mit den peinlichsten Erektionen verbunden, deutlich die Scene auf dem Felde vor Augen stand. — Bei Tisch, wo ich kaum meine Augen zu erheben wagte, fesselten die strammen Beine unseres Gastes meine Aufmerksamkeit. Ich hätte die Beine, in der kleidsamen Uniform sitzend, umarmen und drücken mögen. Beim Abschiede hängte mir der Offizier ein goldenes Kreuzchen, an einer braunseidenen Schnur, um den Hals. Ich war damals, wie wenigstens meine älteren Geschwister behaupten, ein hübscher Junge. — Das Geschenk machte mich selig. Man stelle sich daher meinen Schmerz und meine Wut vor, wie meine streng orthodoxe, evangelisch-lutherische Mutter mir verbot, das Kreuz zu tragen, weil es eins nach griechisch-katholischem Muster geformtes war, und es mir einfach fortnahm. Ich heulte — aber was half es. Noch Jahre ist der Besitz dieses Kreuzes das höchste Ziel meiner Wünsche gewesen, ja

ich ging sogar einmal mit dem Gedanken um, den Schreibtisch meiner Mutter zu erbrechen, um mich so in den Besitz des Heiligtums zu bringen. Aber die Jahre vergingen, und das Kreuz ist in Vergessenheit geraten.«

»4. Mein Vater las und studierte viel, zum Landwirt war er garnicht geeignet. Störungen liebte er garnicht. Wenn wir zu laut wurden, und dann sein Befehl »Ruhe« bis in die Kinderstube drang, wurden wir vor Schreck mäuschenstill. Wir mieden die Zimmer, in welchen er sich aufhielt, tunlichst und waren ihm eigentlich stets merkwürdig fremd geblieben. Um mein Seelenleben hat er sich nie recht bekümmert. Mein weibisches Wesen, meine mädchenhaften Eigenheiten entgingen selbstverständlich ihm ebensowenig wie den andern. ‚Der Junge ist das richtige Mädel', äußerte er sich zu meinem Ärger oft Fremden gegenüber. Mit Zinnsoldaten spielte ich nur, weil ich als Junge doch eigentlich mußte; das war der Beginn meines Urningsschicksals: im Leben stets Komödie spielen zu müssen, beständig etwas anderes vorstellen zu müssen, als man in Wirklichkeit gern möchte. Am liebsten stellten meine Schwester und ich erwachsene Herren und Damen dar. Meiner Schwester imponierten die schwarzen Husarenoffiziere der Garnison, die ständige Besucher unseres gastlichen Elternhauses waren und sich manchmal auf Bällen den Scherz machten, die kleine Dame zu einer Extratour zu engagieren. Sie umgürtete sich mit einer Elle als Säbel, stülpte einen ausrangierten, altmodischen, mütterlichen Muff auf den Kopf, machte sich aus Blumendraht ein Monokel und stellte den Herrn Leutnant vor. — Ich entlehnte dem Wäschekasten eine gebrauchte Küchenschürze, die ich verkehrt umband, um die Schleppe zu markieren, hing mir Mamas alte Mantille um und setzte den Gartenhut meiner Schwester, dem ich durch einen Fliederzweig oder eine dem Gärtner entwendete Rose mehr Chic zu geben suchte, kokett auf den Hinterkopf, um vorn Raum genug für die ‚Stirnlöckchen' zu haben, und bildete mir ein, nun eine sehr schöne und vornehme Dame zu sein. ‚Gnädiges Fräulein haben heute wieder ganz wun—der—ba—re Toilette gemacht', näselte dann meine Schwester, die Hacken zusammennehmend. ‚Ach, Herr Leutnant, es ist ja nur ein ganz einfaches Kleid', flötete ich, meiner Meinung nach sehr distinguiert die Augen aufschlagend, indem ich die Kattunschleppe meiner imaginären Seidenrobe möglichst graziös aufraffte, und mir mit dem großen Klettenblatt, welches den Fächer vorzustellen hatte, Kühlung zuwehte. Als ich in die Stadt zur Schule kam, fingen meine Leidensjahre an. Ein nicht normal veranlagtes Kind sollte man nicht nach

der Schablone erziehen. Für mich hätte ein einsichtsvoller Privatlehrer ein Segen sein können. Das Gymnasium, zu dessen Zierden ich fortan zählen sollte, war für mich — in den ersten Jahren wenigstens — einfach eine Marter. Wenn man ein kleines, schüchternes Mädchen in eine Klasse von 40—50 wilden Jungen steckt, wird es sich unter diesen sicher nicht behaglich fühlen, und es hat doch wenigstens den Vorteil voraus, gleich äußerlich als andersartig gekennzeichnet zu sein. Ich arme, scheue, ländliche Mädchenseele im Knabenkörper befand mich nun plötzlich inmitten eines halben Hundert derber Großstadtjungen. Ich hatte große Hoffnungen auf die Schule, angenehme Lehrer und liebe Mitschüler gesetzt; ich sollte gräßlich enttäuscht werden. Von all' den Jungen hätte ich nicht einen zum Freunde haben mögen, ebenso hätte sich wohl ein jeder von ihnen für meine Freundschaft bedankt. Wir waren gar zu verschieden geartet und erzogen. Mein Lehrer war ein Mensch, der gern durch unzarte Scherzchen über meine Zimperlichkeit den Hohn meiner Mitschüler, die ohnedies zu Hänseleien nur zu sehr geneigt waren, herausforderte. Zimperlich war ich, das steht fest; heute muß ich selbst darüber lachen. Als ein Beweis meiner übergroßen Schamhaftigkeit, die vielleicht durch meine Veranlagung bedingt wurde, sei erwähnt, daß ich es Jahre lang nicht über mich gewinnen konnte, den gemeinsamen Abort zu benutzen. Mit einigen meiner Mitschüler wurde ich genauer bekannt. Für einen schönen Polen, ein Bild von einem Menschen, interessierte ich mich sehr; er war, wenn ich es recht bedenke, meine erste Liebe. Küssen durfte ich ihn bei allen möglichen Anlässen ohne Auffälligkeit, da es ja bei den Polen sehr üblich ist. Ich machte ihm kleine Geschenke, erwies ihm, so oft es anging, Aufmerksamkeiten, um wieder geküßt zu werden; zu meinem Leidwesen tat er es ganz leidenschaftslos. Er war jünger als ich, und meine Klassenkollegen verdachten es mir sehr, daß ich mit dem Jungen umging und sie vernachlässigte. Meine Neigung war so groß, daß ich mir nichts daraus machte und die Unliebenswürdigkeiten, die das im Gefolge hatte, willig ertrug. Er besaß die den meisten Polen eigene oberflächliche Liebenswürdigkeit, sehr tief war seine Neigung zu mir nicht, es schmeichelte ihm, von dem Schüler der oberen Klasse bevorzugt zu werden. Geschlechtliche Annäherungen haben — weder mit ihm, noch mit andern Schülern — stattgefunden, ich ergab mich stillen Ergüssen. Als ich meinen Adonis nach Jahren wiedersah, hatte er viel von seiner Schönheit eingebüßt, war ein großer Mädchenjäger geworden und litt an einer Geschlechtskrankheit.

Bemerkenswert ist noch ein Traum, der ganz homosexueller Natur war, obgleich ich damals von gleichgeschlechtlicher Liebe nicht die geringste Ahnung hatte. Dieser Traum ist für mich der untrüglichste Beweis, daß mein Urningtum angeboren ist: Einer meiner Lehrer, ein hübscher, unverheirateter Herr, war mein Ideal. Bei ihm hatten wir Geographie und Geschichte, meine Lieblingsfächer. Um ihm zu gefallen, bereitete ich mich für seine Stunden mit der größten Sorgfalt vor und blieb selten eine Frage schuldig. Von ihm träumte mir nun, und zwar so lebhaft, daß ich noch beim Aufwachen das deutliche Gefühl davon hatte, er läge bei mir im Bett. Der Traum war ungeheuer wollüstig und bewirkte eine Ejakulation. Ich mußte sehr oft und noch lange daran denken, sprach aber zu niemandem davon, weil ich mich schämte. — Als ich nach dem Abiturientenexamen bei ihm, der mir in der letzten Zeit keinen Unterricht erteilt hatte, meine pflichtschuldige Visite machte, küßte er mich glückwünschend und abschiednehmend auf die Stirn. Dieser Kuß erregte mich so stark, daß ich an mich halten mußte, ihm nicht um den Hals zu fallen. Heute bedaure ich, es nicht getan zu haben; ich glaube, er hätte mir meine Dreistigkeit verziehen.

Die letzten Schuljahre waren besser als der unglückselige Beginn. Meine Zeugnisse waren befriedigend und die Lehrer lobten mein musterhaftes Betragen — ein Wildfang bin ich ja nie gewesen. Während der letzten drei Jahre war ich sogar Primus und meine Mitschüler gestanden mir aus eigenem Antrieb eine gewisse Autorität zu. Ich konnte also sagen: ‚Ende gut, alles gut.‘ Diese Vergeltung war mir das Schicksal in Anbetracht der vielen vorherigen — ich kann wohl sagen — unverdienten Qualen, die mir die Kindheit vergifteten, schuldig. Der Eindruck, den die Leiden der Knabenzeit auf mich machten, war so gewaltig, daß ich selbst jetzt noch, ‚im Schwabenalter‘ bisweilen von bangen Schulträumen heimgesucht werde; ich erwache beängstigt, um dann aufzuatmen mit dem erhebenden Bewußtsein, daß diese Kümmernisse zum Glück längst nicht mehr der Wirklichkeit angehören.«

Diese lebenswahren Schilderungen, herausgegriffen aus einer größeren Anzahl ähnlicher, gewähren einen höchst wertvollen Einblick in die Psychologie der urnischen Kindesseele.

In der Reifezeit zeigen sich bei urnischen Knaben und Mädchen allerlei von der Norm abweichende Erscheinungen. Der Stimmwechsel tritt oft überhaupt nicht ein, manchmal erstreckt er sich über eine lange Zeit, nicht selten macht er sich verhältnismäßig spät mit 19 oder 20 Jahren bemerkbar; sehr viele haben nach der Mu-

tation noch die Neigung, Sopran oder Fistelstimme zu singen, andere, die nicht mutiert haben, sind im stande, durch methodische Übungen ihr Organ wesentlich zu vertiefen. So berichtet W. v. S., ein ganz hervorragender Barytonsänger (mit Tenorqualitäten): »Meine Stimme hat nie einen merklichen Umschlag oder Übergang gehabt, mit 23 Jahren konnte ich Sopran singen und kann es noch heute (30 Jahre). Tiefere Sprach- und Singtöne habe ich erst durch Schule und Übung erlangt.« Während die Vergrößerung der Stimmbänder ausblieb, vergrößerten sich während der Reife um so mehr die Brüste, die noch jetzt, wie ich mich durch Inspektion und Palpation überzeugte, einen vollkommen weiblichen Carakter tragen. Oft werden junge Urninge wegen ihrer hohen hellen Stimme geneckt, so schreibt ein urnischer Arbeiter: »Meine Stimme ist nicht gebrochen, man nannte mich in Arbeiterkreisen wegen meiner hohen Stimme: ‚Gretchen'.« Bei vielen bleibt die Stimme ohne männliche Kraft.

Urnische Mädchen bekommen zur Zeit der Pubertät oft eine tiefere Stimmlage. Ich kenne einen derartigen Fall, wo ein Spezialarzt für Halskrankheiten, weil er Kehlkopfkatarrh annahm, mehrere Monate pinselte. Der Bartwuchs stellt sich bei urnischen Jünglingen oft sehr spät, oft auch recht spärlich und ungleich ein. Dagegen ist ein hie und da mit Schmerzhaftigkeit verknüpftes Anschwellen der Brüste zur Reifezeit eine bei urnischen Knaben durchaus nicht seltenes Vorkommnis, während hingegen urnische Mädchen recht häufig sehr mangelhafte Brustentwicklung darbieten. Bei urnischen Knaben scheint mir endlich nicht selten ein besonders üppiger, an das Weib erinnernder Wuchs der Haupthaare vorzukommen, hingegen weist die Körperbehaarung urnischer Knaben oft feminine, die urnischer Mädchen oft virile Anklänge auf. Von pathologischen Störungen findet man bei urnischen Söhnen verhältnismäßig häufig Migräne und Chlorose, zwei Krankeiten, von denen sonst mit Vorliebe das weibliche Geschlecht heimgesucht wird.

Sind diese Zeichen auch durchaus nicht in jedem Falle nachweisbar und läßt sich aus ihnen auch nicht mit unbedingter Sicherheit homosexuelles Empfinden schließen, so wird die Diagnose im Verein mit den vorher geschilderten Symptomen doch eine völlig sichere.

Ich habe wiederholt bei 10- bis 14jährigen Kindern die Diagnose Uranismus gestellt. So konsultierte mich eine Mutter mit einem 13jährigen Knaben, der an Migräne litt, sehr schreckhaft war und viel weinte. Er wurde von seinen Mitschülern, an deren Treiben er sich nicht beteiligte, viel gehänselt, war am liebsten mit einer Cousine zu-

sammen und besaß einen Freund, den er in der Sommerfrische kennen gelernt hatte und mit welchem er täglich korrespondierte. Er liebte besonders Blumen und Musik, dagegen konnte er Mathematik »nicht kapieren«. Die Untersuchung der bei großer Liebenswürdigkeit außerordentlich schamhaften Knaben ergab einen noch völlig unentwickelten Genitalapparat, der Penis glich dem eines 4jährigen Kindes, dagegen zeigte sich eine Beschaffenheit der mammae wie bei Mädchen im Beginn der Pubertät. Ich stellte die Diagnose auf Uranismus und klärte die Eltern entsprechend auf. In diesen und 2 ähnlichen Fällen ist die Zeit noch zu kurz, so daß eine postpubische Bestätigung ermangelt. Dagegen habe ich bei einem jetzt 18jährigen homosexuellen Photographen bereits vor 4 Jahren, ehe derselbe entwickelt war, Uranismus diagnostizieren können. Noch eine weitere Beobachtung gehört hierher. Ich erinnerte mich aus meiner Gymnasialzeit an einen Knaben, der von den Mitschülern »Mieze« genannt wurde. Neben andern femininen Eigenschaften besaß er eine besondere Kunstfertigkeit im Kochen und in der Verwendung von Flicken, die er Papierpuppen sehr geschickt aufnähte. Er war der vorjüngste von 7 Geschwistern, meistens Knaben, die alle dieselbe strenge Erziehung genossen. Der Vater wurde, als der Sohn in Quarta war, versetzt, und so war mir dieser Schüler entschwunden. Bei meinem Zwischenstufen-Studium fiel er mir ein, und ich forschte nach mehr als zwanzig Jahren, was aus ihm geworden sei. Ich erfuhr, daß er Damenhutmacher geworden sei, ledig geblieben war und seit Jahren ein anscheinend sehr ideales Verhältnis mit einem Freunde hatte, auch lagen andere Anzeichen vor, die über seine Geschlechtszugehörigkeit keinen Zweifel ließen. Aus dem urnischen Kinde war ein homosexueller Mann geworden mit derselben Naturnotwendigkeit, mit der sich aus dem Normalkinde ein heterosexueller Mensch entwickelt.

Nachschrift der Schriftleitung. »Der Mensch sieht nur, was er weiß«, behauptet Herbart. Ich möchte hinzufügen: und was er zu wissen glaubt, was er sich einbildet. Nun hat in dem letzten Jahrzehnt die sexuelle Frage eine außerordentliche Rolle in der Literatur jeder Art gespielt. Es grübelt schon die Schuljugend über Dinge, die man früher allgemein — etwa mit Ausnahme entarteter Großstädter — am liebsten mit Nacht und Grauen sorgsam verdeckte. Man huldigte damals dem Sprichwort, daß man den Teufel nicht an die Wand malen solle, sonst käme er. Jetzt ist man eher ins entgegengesetzte Extrem verfallen. Ob das eine oder andere besser, d. h. heilsamer für die Bewahrung der Jugend vor sexuellen Ab-

wegen, ist, wage ich nicht durch eine einfache Behauptung zu entscheiden. Aus meiner Erfahrung heraus möchte ich aber namentlich jüngere Lehrer und Lehrerinnen wie übersorgsame Mütter warnen, keine sexuellen Gespenster zu sehen.

Ohne Frage sind die obigen Ausführungen des Herrn Dr. Hirschfeld psychologisch interessant und beachtenswert, und wir haben ihnen gerne Raum gegeben. Es frägt sich aber, ob alle die Erscheinungen unbedingt homosexuell zu deuten sind und ob mancher haltlose Urning seine unverständigen, widernatürlichen Handlungen nicht durch solche Ausdeutungen zu beschönigen trachtet. Tr.

## B. Mitteilungen.

### 1. Innenleben der Stotterer und seine Berücksichtigung bei der Behandlung.

Von Otto Legel, Uchtspringe (Altmark).

Der griechische Redner Demosthenes war, so erzählt die Geschichte, bevor er vor die Öffentlichkeit trat, mit dem Stottern behaftet. Um sich von seinem Übel zu befreien, ging er in die Einsamkeit, an den Strand des Meeres und suchte das Toben der Brandung mit seiner Stimme zu übertönen. Mit Hilfe dieser seiner Methode gelang es ihm, sich von seinem Sprachgebrechen zu befreien. So, wie es der grofse Grieche mit sich selbst machte, so geschieht es noch heute von vielen Therapeuten, die stotternde Patienten behandeln.

Was Demosthenes hinausschrie über das weite Meer, können nur langgedehnte Vokale gewesen sein, die er nach kurzem Einatmen mit langem Ausatmen in rythmischer Weise von sich gab, die er dann mit an- und auslautenden Konsonanten verband, zu Silben vereinigte, bis es ihm gelang, Wörter, Sätze und Satzverbindungen fehlerfrei zu sprechen. Hier in der Einsamkeit, wo ihn niemand sah und hörte, wo keiner über sein Gebrechen lächelte, verschaffte er sich das Gefühl der Sicherheit in seiner Rede, das es ihm dann ermöglichte, vor die Volksmenge zu treten und sie durch seine Reden zu begeistern. Dieser wichtige Umstand, erst aus der Umgebung herausgerissen und dort von der jedem Stotterer eigenen Sprachangst befreit zu werden, verdient bei Lehrern und Ärzten, die sich mit der Heilung von Stotterern beschäftigen, noch mehr Beachtung als er bis jetzt besitzt. Er bildet die Grundlage, auf der sich die weitere Behandlungsmethode sicher aufbauen kann.

Es ist eine bekannte Tatsache, dafs fast alle Stotterer, wenn sie allein sind, ja manchmal auch im Verkehr mit Kameraden ohne Unterbrechung der Rede sprechen können, also nicht stottern. Treten sie aber

unter ihnen fremde Menschen oder in eine neue Umgebung, die bestimmte Anforderungen stellen, so werden sie sofort von einer wahren Sprechangst befallen. Sie versuchen durch Bewegungen verschiedener Muskelpartien über dieses oder jenes ihnen schwierig erscheinende Wort hinwegzukommen; erwachsene Patienten haben es sogar zu einer gewissen Fertigkeit gebracht, durch Umschreibung bestimmter Wörter mit ihnen ungeläufigen Konsonanten ihr Übel zu vertuschen oder mindestens abgeschwächt erscheinen zu lassen. Andere wieder schweigen eher, als ihrer Umgebung ihr Gebrechen zu entdecken. Hierdurch geraten sie oft in eigenartige Situationen und müssen es sich gefallen lassen, als »dumm« zu gelten. Und nun vergegenwärtige man sich das Innenleben der Stotterer! Ihre Sprechangst hat, von wenigen Ausnahmen abgesehen, ihren Grund im Verhalten der Umgebung, die meist dem Leidenden verständnislos oder gar hartherzig gegenübersteht. Jeder Stotterer ist ein krankhafter, nervöser Mensch. Sobald sich bei einem Kinde die ersten Anfänge des Stotterns zeigen, wird es, im vorschulpflichtigen Alter, von den Eltern ermahnt, diese »Angewohnheit« zu lassen. Als gehorsames Kind bemüht es sich, beim nächsten Satze das Stottern zu unterdrücken. Es richtet seine ganze Aufmerksamkeit auf das Wort, das ihm als schwierig erscheint, strengt sich verzweifelt an, es möglichst gut herauszubringen und siehe da — es gelingt ihm vorbei. Die Eltern werden mifsgestimmt ob dieser »Energielosigkeit«; ihre Ermahnungen werden strenger, ja sie verwandeln sich in unbarmherzige Schläge. In demselben Verhältnis, in dem die Erregtheit und Strenge der Eltern sich steigert, wächst die nervöse Angst des Kindes. Sehen die Eltern alle ihre Mittel erfolglos an ihrem »energielosen« Kinde abprallen, so instruieren sie die Spielkameraden des Kleinen, ihn zu verspotten oder gar vom fröhlichen Spiel auszuschliefsen, wenn er stottert. Und die Kinder tun es nicht mehr wie gern, tun sie doch den Eltern einen grofsen Gefallen, und diese versprechen sich eine erfolgreiche Wirkung ihrer Mafsnahmen. So bemächtigt sich der armen Kranken eine grofse Scheu im Verkehr mit den Kameraden. Furcht, Scham, Schreck, Angst und Zorn erhöhen ihre Übel. Und diese Menge psychischer Depressionen schadet der Charakterbildung der Kinder ungeheuer. Sie empfinden, dafs sie ungerecht getadelt und gestraft werden und werden dadurch abstofsend gegen Eltern und Geschwister. Das Verhalten der Spielkameraden macht sie mifstrauisch gegen jedermann, schüchtert sie ein und macht sie unentschlossen und wankelmütig. Während der Mund anderer Kinder nie vor der Fülle der Fragen nach ihnen neu entgegentretenden Dingen, Tätigkeiten usw. stille steht und so dem kindlichen Geiste, dem Denken, das gerade in diesem Alter die gröfsten Fortschritte macht, immer neue Stoffe und Anregungen zuführt, versagen sich stotternde Kinder das Fragen; sie unterdrücken gewaltsam den inneren Drang nach Wissen und bleiben folgerichtig in ihrer geistigen Ausbildung zurück. Wie unendlich grofs ist diese Gefahr! Die Eltern ahnen nicht, wie sie ihrem unglücklichen Kinde schaden.

Nun kommt dieses pathologische Kind zur Schule. Neue ungünstige Einwirkungen treten zu der Menge der alten hinzu. Die ganze Situation

erschwert dem Stotterer das Sprechen noch mehr. Die Schule stellt höhere Anforderungen an die spontane Sprache ihrer Zöglinge, wodurch die Koordination der Sprachbewegungen noch mehr gestört wird. Jetzt soll das Kind vor der ganzen Klasse, unter der Aufmerksamkeit des Lehrers und der Mitschüler sprechen. Es weifs, dafs es schon im Kreise seiner Spielgefährten nur auf Hohn und Spott stiefs, sobald es den Mund auftat, und was wird ihm nun hier widerfahren! Furcht und Scham hindern es zu sprechen. Bringt es endlich das gütige Zureden des Lehrers so weit, dafs das Kind einen Versuch macht, so merkt es, dafs seine Sprache, die sonst noch annehmbar war, bedeutend schlechter ist. Verzieht der Lehrer nur eine Miene, so tritt dem Kinde die Schamröte ins Gesicht. Es sieht sich von den übrigen Schülern mit höhnischem Lächeln beobachtet, und sein Seelenzustand wird noch verzweifelter. Leider beteiligen sich oft die Lehrer am Gespött und Gelächter der Klasse oder sie dulden es doch, und dem Kinde wird die Schule zur Qual. Auf dem Nachhausewege, in den Pausen verstärkt sich die Neckerei. Bald ist das unglückliche Geschöpf unter der ganzen Schuljugend als »Stotterbock« bekannt. Dieser oder jener Schüler ahmt ihm alle Mitbewegungen nach und erregt dadurch die Lachlust der übrigen, häufig zu seinem eigenen Schaden. Es ist ja eine bekannte Tatsache, die zahlenmäfsig in statistischen Erhebungen festgelegt ist, dafs sich die Zahl der Stotterer während der Schulzeit stark vermehrt, weil einmal viele ängstliche, schüchterne Naturen sich erst mit dem Beginn der Schulzeit zu Stotterern herausbilden, weil zum andern aber manche dieses Übel, das sie anfangs nur nachahmten, übernehmen. Angesichts dieser letzteren Tatsache wäre es ein billiges Verlangen, im Interesse der Schule und noch mehr im Hinblick auf die armen Stotterer, diese während der Dauer ihres Leidens vom Unterrichte fern zu halten und sie einem Lehrer zur Behandlung zu überweisen.[1])

Der Leidensweg wird mit dem Aufsteigen in höhere Klassen für den Stotterer immer dornenvoller. Zum Segen der Unglücklichen kommt es ja oft vor, dafs dieser oder jener Lehrer darüber wacht, dafs stotternde Kinder nicht gehänselt werden. In den höheren Klassen tritt die spontane Sprache der Schüler mehr und mehr in den Vordergrund. Da kann man häufig von den Lehrern die an sich ganz richtige Bemerkung hören, dafs dies oder jenes Kind um so schlechter spricht, wenn es nicht ordentlich gelernt hat. Grundfalsch wäre es nun aber, diese Beobachtung zu verallgemeinern und das Stottern als einen Prüfstein ungenügender Präparation hinzustellen. Es gibt viele Stotterer, die durch die Bemerkung des Lehrers, dafs sie nur stottern, wenn sie nicht ordentlich gelernt haben, ein neues Moment der Angst zu ihrem Übel hinzubekommen und bei nächster Ge-

[1]) Hierbei sind jedoch zwei Fragen ernstlich zu erwägen: 1. Die Kosten für die private Erziehung; 2. Ob das andauernde Fernbleiben von der Schule nicht ein zu hoher Preis ist. Hier müfste ein Ausweg gesucht werden, der auch zum Ziele führt. (Nebenunterricht für Heilbehandlung, Fürsorge für größeren Schutz der Gebrechlichen in der Schule usw.) Tr.

legenheit, trotzdem sie gut antworten können und gut vorbereitet sind, mehr als sonst stottern, nur in der Angst, dafs, wenn sie jetzt stottern, würden sie vom Lehrer als faul angesehen werden. Manche Stotterer haben vor diesem oder jenem Menschen eine gewisse Antipathie, in deren Folge es ihnen unmöglich wird, einen fliefsenden Satz herauszubringen. Oft ist aber das Sprechen zuzeiten ganz gut, zu andern Zeiten geht es wieder gar nicht, so dafs mancher Lehrer ausruft: »Ja, vor ein paar Tagen hast du's doch gekonnt, da hast du dir Mühe gegeben. Strenge dich nur heute auch etwas an!« Oder die Klasse verrät dem Lehrer: »Bei Herrn N. N. spricht er ganz gut!« Der Stotterer ist eben ein nervöser Mensch, der in seinem Leiden unberechenbar ist.

Zu einem harten, falschen Urteil über den Fleifs des Kindes kommt der Lehrer auch häufig dadurch, dafs ein Stotterer ganz fliefsend lesen kann. Da das Lesen eine rein mechanische Tätigkeit ist, so gelingt sie dem Stotterer auch weit leichter als das spontane Sprechen, bei dem das Kind seine eigenen Gedanken in kurzer Zeit in eine annehmbare Form kleiden soll. Sie suchen in nervöser Hast nach Worten, kaum haben sie einen passenden Ausdruck gefunden, so merken sie, dafs dieser gerade den Laut enthält, bei dem sie stottern. Sie versuchen, einen andern Ausdruck zu finden; auch dieser gefällt ihnen nicht, sie kehren nun zum ersten zurück und sprechen nun das Wort im sichern angstvollen Vorgefühl, dafs sie dabei stottern. Während dieser Augenblicke haben sie alle die Sprachbewegungen mit den Sprechwerkzeugen durchprobiert, wie man bei vielen Stotterern beobachten kann. In den oberen Klassen der Schule werden nun auch Fragen gestellt, die an die Zöglinge eine höhere Anforderung an ihr Denken und Wissen stellen. Für den Stotterer wächst die Schwierigkeit des Sprechens mit der Schwere der Frage. Kann er eine richtige Antwort geben, so gelingt ihm das Sprechen selbstverständlich besser, da ein hemmendes Moment beseitigt ist; zweifelt er auch nur leise an der Richtigkeit der Antwort, so läfst die Sicherheit im Sprechen bedeutend nach, ja das Kind schweigt manchmal lieber, als den Unterrichtsgang durch das Warten des Lehrers auf seine Antwort, die am Ende doch falsch ist, aufzuhalten und sich einen Tadel zu verdienen. Man kann hier füglich nicht von einem Stottern »mit Willen« reden.

Für den Schüler höherer Lehranstalten treten mit dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts neue Schwierigkeiten auf; es kommt vor, dafs mit diesem Zeitpunkt manche Kinder mit dem Stottern beginnen. Der Stotterer sieht sich da vor eine unüberbrückbare Kluft gestellt und seine seelische Depression steigert sich unendlich.

Um nun eine exakte Behandlung einzuleiten, müssen die oben ausgeführten störenden und hindernden Momente beseitigt, resp. wirkungslos gemacht werden. Der Patient mufs herausgenommen werden aus dem alltäglichen Kreise, er mufs in die Einsamkeit, d. h. da hin, wo er ungeniert sprechen kann, wo ihn nichts stört und ängstigt. Ihm mufs die Sprechangst genommen werden und damit alle die übrigen psychischen Symptome. Denn diese sekundären Ursachen des Übels müssen nach meiner Meinung erst beseitigt sein, um Hand an die primäre Wurzel des

Stotterns, der Übertreibung des konsonantischen Elementes der Sprache, zu legen und die Affektion des zentralen Sprechzentrums zu beseitigen.

Dazu ist eine rationelle Behandlung nötig, die von einem mit der Methode des Stotterns betrauten Lehrer ausgeübt, nur mit geringen Ausnahmen zum Ziele führt. Man mache dabei der Umgebung klar, dafs die Befreiung vom Stottern keinen Unterricht vielleicht in der Lautbildung erfordere, nein, dafs es eine Behandlung ist, dafs der Stotterer ein pathologischer Mensch ist, der sich wie jeder andere Patient nach vollzogener Behandlung in einer Rekonvaleszenz befindet, natürlich auf das sprachliche Gebiet übertragen, die ein schonendes Verhalten des Behandelten selbst als noch mehr seiner Umgebung erfordert. Das ist meist eine ganz verkannte Tatsache. Man sieht die Heilung des Stotterns als einen Unterricht an, der mit einer bestandenen Prüfung seinen Abschlufs erreicht, bei dem man auch an der Hand eines Lehrplanes vorgeht und vielleicht nach dem ersten Monat der Behandlung schon ein bestimmtes Pensum erledigt hat. Hält man vielleicht mit einem von einer Magenkrankheit geheilten Patienten eine Prüfung ab, indem man ihm eine Portion Aal oder anderer schwerverdaulicher Speisen vorsetzt? Nie, im Gegenteil, man vermeidet jedes Schwerverdauliche, bis sich der Magen allmählich an die normale Kost gewöhnt hat. Und wie häufig bei diesen neuropathischen Menschen die Zeit der Rekonvaleszenz aufser acht gelassen wird, ja sofort nach Beendigung eines Heilkursus eine von seiten der Eltern oder Lehrer anberaumte Prüfung einsetzt, das lehrt die Tätigkeit auf diesem Gebiete leider zu oft. Der Knabe kommt zurück aus der Anstalt oder aus dem Kursus. Dem Vater hat die Heilung Geld gekostet; er will nun sehen, was er für sein Geld bekommen hat. »Nun wollen wir einmal hören, was du gelernt hast«, sagt er zu seinem Sohne, stellt ihn vor sich hin und spricht ihm nun anfangs leichtere, dann immer schwerere Worte vor, bis er endlich, halb froh, dafs er dem Lehrer nun einen Wischer geben kann, halb mifsgestimmt, dafs das Geld fortgeworfen und das Übel geblieben sei, ein Wort oder einen Satz ergattert hat, bei dem der Knabe doch noch stottert. Nun schimpft und zetert er über den Jungen, der ihm soviel Kosten und Sorgen macht und bedenkt nicht, dafs der Rückfall, der nun vielleicht infolge dieser Menge und der Unverdaulichkeit der Kost eintritt, durch seine verkehrte, fahrlässige Handlungsweise verschuldet ist. Und der Knabe, der nach Hause kam mit dem felsenfesten Bewufstsein, dafs sein Übel beseitigt sei, ist niedergeschlagen und angstvoll vor der Zukunft, die ihm nun wieder eine Kette neuer Leiden bietet. Richtig! Er kommt am andern Tage zur Schule. »Na, da bist du ja, Schulze! Nun wollen wir doch mal sehen, was du gelernt hast«, so empfängt ihn der Lehrer. Im Knaben hat die nervöse Angst die Oberhand bekommen. Er weifs ja schon, dafs er wieder stottert. Der Lehrer fragt und fragt, und da, er schüttelt lächelnd mit dem Kopf, »Schulze, es ist die alte Geschichte, du wirst es wohl nicht verlernen.« Diese Worte aus dem Munde der andern Autorität brechen alle Brücken hinter dem Knaben ab. Er sagt sich selbst: Du bist und bleibst zeitlebens ein Stotterer. Eine erneute Behandlung tritt in den meisten Fällen

nicht ein. Der Knabe mufs bei Ergreifung eines Berufes mit seinem Übel rechnen, er geht dem Fache, für das er vielleicht am geeignetesten war, verloren und wird zu einem Erwerbszweige gezwungen, der ihm nicht zusagt. Und unter dem Drucke seines Sprachfehlers büfst er sein Lebensglück ein. Wie unendlich wichtig ist darum eine rechtzeitige, sachgemäfse Behandlung!

Tritt bei einem Kinde das Stottern ein, so bemühen sich zumeist die Eltern erst einmal selbst, um ihrem Kinde das Stottern »abzugewöhnen«. Das Wort, bei dem es gestottert hat, wird ihm vorgesprochen, damit es nun das Kind nachspricht. Die Eltern verfahren dabei sehr energisch. Die Angst des Kindes steigert sich, die Atmungstätigkeiten werden in ihrem regulären Verlaufe gestört, und dem Kinde wird es unmöglich, das Wort herauszubringen. Es kommt über den Anfangslaut nicht hinweg. Die Eltern ändern ihre Taktik; sie sagen sich: Nun, wenn das Kind den Laut nicht kann, so müssen wir Wörter mit demselben Anlaut üben. Das angstvolle Kind, das genau weifs, welche Schwierigkeiten ihm der Laut macht, kann natürlich keins der Wörter gut nachsprechen und prägt sich nun ein, dafs ihm der und der Laut schwer fällt, ja, von ihm garnicht gesprochen werden kann. Das ist der Anfang der »Lautfurcht«. Infolgedessen vermeidet es diese Laute und Worte mit ihren Verbindungen, wenn das Kind nicht gerade dazu gezwungen wird. In diesem Falle natürlich gelingt der Laut oder das Wort nie. Nun versuchen die Eltern, dem Kinde mit besonderen »Hilfen« an die Hand zu gehen.

Sie empfehlen dem Kinde, in der Meinung, dafs es nicht genügend atme und infolge davon das Wort nicht herausbringe, erst ordentlich Luft zu holen, oder sie suggerieren ihm, dafs, wenn es mit der Hand an die Seite, an die Hosennaht klopfe oder mit dem linken Fufse stampfe, das Wort richtig herauskäme. Der Patient hat damit die Gewifsheit, dafs es gehen wird, das Symptom der Angst schwindet, und oft, ja fast immer gelingt ihm die Aussprache. So entstehen die willkürlichen Bewegungen, die oft die Sprache Stotternder begleiten und die dem Hörer ein Lächeln abzwingen. Ist es dem Stotterer erst einmal gelungen, mit Hilfe solch einer Mitbewegung eine Schwierigkeit zu überwinden, so sucht er neue auf. Er wackelt, bevor er seine Rede beginnt mit dem Kopfe, zwinkert mit den Augen, er tritt von einem auf den andern Fufs usw. Ich kannte einen Knaben, der vor jedem Satze energisch nach der rechten Schulter schnappte und dann den Satz fliefsend sprach. Diese accessorischen Bewegungen sind die Hilfsbrücken, auf denen die Sprechangst abgeleitet werden soll. Mit dem zunehmenden Alter der Kinder mehren sich selbstverständlich diese Mittelchen, bis sich der Patient bald nicht mehr hindurchfindet. Sie erschweren ihm nur das Sprechen noch mehr und unterbrechen die Kontinuität der Rede in noch stärkerem Mafse. Zu unterscheiden von diesen Mitbewegungen sind die eigentlichen Stotter-Bewegungen, die sich beim Stotterer an den Lippen, der Zunge und am Gaumen beobachten lassen, je nach der Artikulationsstelle des zu bildenden Lautes. Durch die oft empfohlenen Atmungsbewegungen, die der Patient dem Sprechen vorausgehen lassen soll, bekommt er nur noch ein Symptom

mehr, das ihm Sorge bereitet. Der normalsprechende Mensch atmet unbewufst beim Sprechen. Der Stotterer nun soll auch noch neben der Angst, mit der er jeden ihm schwierig erscheinenden Laut erwartet, seine Atmung kontrollieren. Das verschlechtert nur noch seine Sprache. Und wird er mit einer Rede, die vor jedem Satze durch ein tiefes Luftschöpfen unterbrochen wird, nicht ebenso bei seinen Mitmenschen auffallen und nicht in gleicher Weise verspottet werden, als wenn er stottert! Auf die Beseitigung der Sprechangst und aller willkürlichen Bewegungen hat sich demnach die Therapie des Stotterns zuerst zu richten, dann wird es mit Hilfe einer exakten Methode gelingen, dem Patienten die Sprache seiner gesunden Mitmenschen zu schaffen.

---

## 2. Probleme der Kindersprache.

Von Dr. Paul Maas, Spezialarzt für Sprachstörungen in Aachen.

(Schlufs.)

Wenn nun auch die eigentlichen Worterfindungen nicht einwandsfrei bewiesen sind, so müssen wir dem Kinde doch eine gewisse Willkürlichkeit in der Umformung der gegebenen Worte, in der Bevorzugung einzelner Ausdrücke und in der Verbindung zu zusammengesetzten Bezeichnungen und zu Sätzen zugestehen, welche sogar in einzelnen Fällen zur Bildung einer eignen Sprache führen kann. Eine solche Beobachtung teilt C. Stumpf bezüglich seines eignen Sohnes mit, der sich durch Nachbildung der Worte der Umgebung eine eigne Sprache schuf und dieselbe bis zu seinem 4. Lebensjahre gebrauchte, um dann plötzlich die Sprache der Umgebung anzunehmen.[1])

Hinsichtlich der Nachahmung der Worte der Muttersprache durch das Kind finden sich Gegensätze, insofern einzelne Autoren diese Veränderungen aus einer bestimmten Gesetzmäfsigkeit in der Reihenfolge dieser Laute erklären wollen, während die Mehrzahl dies bestreitet. Es ist vor allem Schultze[2]) gewesen, der das Gesetz aufstellte, »dafs die Sprachlaute im Kindermunde in einer Reihenfolge hervorgebracht werden, die von den mit der geringsten physiologischen Anstrengung zu stande kommenden Lauten allmählich übergeht zu den mit gröfserer und endet bei den mit gröfster physiologischer Anstrengung zu stande gebrachten Sprachlauten.« Bezüglich der Wortumgestaltungen nimmt er folgendes Lautverschiebungsgesetz an: »Für den dem Kinde noch unaussprechbaren Laut setzt dasselbe den diesem schwierigen Laute nächst verwandten mit geringerer physiologischer Schwierigkeit sprechbaren Laut und wenn es auch diesen noch nicht zu beobachten vermag, so läfst es ihn einfach ganz und gar weg.« Ament macht nun darauf aufmerksam, dafs die Anschauung, die leichten Laute entständen früher, die schwierigen dagegen

---

[1]) Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. Zeitschrift f. pädag. Psychologie III. S. 419 ff.

[2]) Schultze, Die Sprache des Kindes. Kosmos IV. Jahrg. 1880.

später, auf einer ungenauen Beobachtung beruhe. Als Kardinalbeispiel fungierte immer das bekannte auffällig späte Auftreten der k- und g-Laute lange nach der ersten Wortnachahmung, die oft bis ins 4. Lebensjahr durch die t- und d-Laute ersetzt zu werden pflegen. Nun beruht aber die Ersetzung der k- und g-Laute durch t und d zur Zeit der Nachahmung von Worten der Muttersprache nicht darauf, dafs das Kind dieselben noch nicht, sondern dafs es dieselben nicht mehr sprechen kann, weil sie im Lautbau der ersten erlernten Wörter Schwierigkeiten begegnen und deshalb bis zur Erreichung nötiger Übung geradezu wieder verlernt werden. Das Kind kann nämlich im Lallstadium die k- und g-Laute sehr gut sprechen, sie kommen sogar ziemlich häufig vor. Bei dem von mir behandelten psychisch-tauben Kinde traten die k- und g-Laute vor den t und d-Lauten spontan auf, nachdem t und d durch entsprechende Handgriffe erlernt waren, wurden die k- und g-Laute wieder vergessen und konnten eine Zeitlang in zusammengesetzten Silben nur durch Handgriffe hervorgerufen werden. Von einer gröfseren oder geringeren Schwierigkeit der einzelnen Laute kann man also nicht reden. Ebensowenig können wir vorläufig eine bestimmte Reihenfolge in dem Auftreten der Laute bestimmen. Die Beobachtung ergibt nun, dafs einzelne Laute häufiger auftreten als andere z. B. die Lippen- und Zahnlaute. Dies hat seinen Grund zunächst darin, dafs die Lippen durch das Saugen vorgeübt sind und ferner darin, dafs Lippenlaute am besten vom Munde abzulesen sind, da sprechenlernende Kinder auf den Mund des Sprechenden schauen. »Die Anschauung, dafs in den Wörtern die schwierigen Laute durch die leichtern ersetzt oder sonstwie umgangen würden, fällt mit der Widerlegung der vorigen, dies geht übrigens auch daraus hervor, dafs die Kinder zur gleichen Zeit einen Laut elidieren, den sie in einem andern Worte sprechen.« Ein Kind kann z. B. Laut, Leine usw. ganz gut sprechen, dagegen wird in klein das l durch r ersetzt (krein.) Es ist also nicht die Schwierigkeit des Lautes l an und für sich, welche diese Wortumgestaltung hervorruft, sondern in diesem Falle die Unfähigkeit, die Artikulationsstellen schnell hintereinander zu wechseln. Läfst man mit einer kleinen Pause zwischen k und l k-lein sprechen, so gelingt dies ganz gut. Ament macht noch darauf aufmerksam, dafs die Ungeschicklichkeit der Sprachorgane allein nicht in allen Fällen ausreicht, um die Veränderungen im Lautbau des Wortes zu erklären, weitere Ursachen sind mangelhafte Entwicklung des Gehörorgans, Unaufmerksamkeit, sowie nachlässige Aussprache der hochdeutschen Sprache durch die Erwachsenen.

Das häufigere Auftreten gewisser Laute im Lallstadium erklärt Ament aus dem Wesen des Baues der Artikulationswerkzeuge und der Art der Lauterzeugung. Das Lallen entsteht ohne Überwachung durch den Verstand und ohne gewollten Zweck einfach dadurch, dafs der Luftstrom beim Passieren des Kehlkopfes und Mundes durch die Beweglichkeit der Sprachorgane zum Tönen gebracht oder gehemmt wird. Da der Luftstrom den Gaumen zuerst passiert, so ist hierdurch eine gewisse Bevorzugung der Gaumenlaute gegeben, was allerdings von den meisten Autoren

übersehen wird. Die Vorübung der Lippen durch die Saugtätigkeit bedingt, wie schon vorhin bemerkt wurde, eine Bevorzugung der Lippen- und Zahnlaute. Dafs bei der Beweglichkeit des kindlichen Artikulationsmechanismus eine plötzliche Schliefsung und Wiederöffnung irgend einer Stelle desselben um vieles eher eintritt, als eine andauernde Verengerung, bevorzugt die Verschlufslaute vor den Reibelauten.

Zum Schlusse wendet sich Ament gegen die Bezeichnung der Veränderungen, welchen die Worte der Muttersprache im Kindermunde erliegen als Lautverstümmelungen, Lautverschiebungen und Verwandlungen, Reduktion, Physiologisches Stammeln, da diese Bezeichnungen auf einer ungenügenden Kenntnis der Detailerscheinungen beruhen. Er schlägt dafür die Bezeichnung Wortumgestaltungen vor.

In dem folgenden Kapitel seiner Arbeit bespricht Ament die Meinungsverschiedenheiten in den Anschauungen über die Entstehung der Wortbedeutungen des Kindes. Man hat sich die Entstehung der Wortbedeutungen auch beim Kinde in der Weise gedacht, dafs das Kind zunächst Worte höre, die für es nur Worte ohne Bedeutung seien, andrerseits besitze es aber vor dem Beginn des Sprechenlernens eine Fülle von Sachvorstellungen. Durch Verknüpfung der Wort- und Sachvorstellungen werden letztere nun Bedeutungsvorstellungen.[1]) Der Streit drehte sich nur noch darum, wie jene Association zu stande komme, ob spontan und unter dem Einflufs der Umgebung wie die einen, oder nur unter dem Einflufs der Umgebung, wie die andern behaupten. Ament bemerkt hierzu, dafs in der Erscheinung der Association zwei gesonderte Momente enthalten sind: die Fähigkeit zur Association an sich und die Ursache des Entstehens der Association im einzelnen Fall. Dafs die Fähigkeit zur Association an sich im Kinde angeboren liege, bedarf keiner Erörterung. Es handelt sich also nur noch darum, die Ursache der Association im einzelnen Falle festzustellen. Ament ist der Ansicht, dafs das Kind spontan Vorstellungen associieren kann, ohne dafs die Umgebung vermittels hinweisender Gebärde usw. deren Nebeneinander und Nacheinander vermittle. Auch in diesem Punkte wird man Ament recht geben können. Wenn das Kind z. B. seinem Unlustgefühl durch den Laut mammam Ausdruck verleiht und die Umgebung seine gute Laune durch Darreichen von irgendwelchen Gegenständen z. B. Brezelstücken wiederherzustellen sucht, so kann sich die Vorstellung von einem befriedigten Bedürfnisse mit dem Lallworte mammam spontan ohne besondern Hinweis der Umgebung associieren, so dafs später Unlustgefühle diesen Laut reproduzieren. Ament untersucht nun noch die Frage, ob die die Wortbedeutungen repräsentierenden Associationen als Begriffe aufzufassen seien oder ob man unter Begriffen nur, wie dies B. Erdmann[2]) verlangt, die wissenschaftlich festgestellten Wortbedeutungen verstehen

[1]) Vergl. Ament, Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde S. 29 ff. und Meumann l. c. S. 15 ff.

[2]) B. Erdmann, Die psychologischen Grundlagen der Beziehung zwischen Denken und Sprechen. Archiv f. systemat. Philosophie II., III. und VII. Bd.

solle. Er glaubt die Frage zu Gunsten jeglicher Wortbedeutung, also auch der ersten Wortbedeutungen des Kindes beantworten zu müssen, weil zwischen den Denkprozessen des Kindes und den logischen des Gelehrten nur graduelle Unterschiede beständen. »Die Denkprozesse, die wir im Kinde wahrnehmen, sind wirklich die nämlichen, welche wir beim Erwachsenen begriffliche nennen, die Umfangserweiterungen des Kindes die nämlichen, die wir auch in der Logik zu behandeln gewohnt sind.« Die ursprünglichen Wortbedeutungen des Kindes bezeichnet er als »Urbegriffe« und charakterisiert sie als die Bedeutung eines Wortes, welches mit einer undifferenzierten Vorstellung verknüpft ist. Hiermit wäre also die Frage nach der Entstehung der ersten begrifflichen Wortbedeutungen des Kindes gelöst.

Dies ist aber keineswegs der Fall. Meumann hat nämlich in der schon mehrfach zitierten Arbeit nachgewiesen, dafs das Schema — Entstehung der Wortbedeutung durch Association von Sach- und Wortvorstellung, welches zwar für die Wortbedeutungen des Erwachsenen passe, nicht ohne weiteres auf die ersten Wortbedeutungen des Kindes zu übertragen sei. Das Kind associiert bei den ersten Anfängen des Sprechens keineswegs Wort- und Sachvorstellungen, sondern die ersten Wortbedeutungen des Kindes sind Wunschwörter. »Sie bezeichnen Wünsche, Begehrungen, etwas haben wollen, Abneigungen, Neigungen und gemütliche Erregungen jeder Art, aber nicht Gegenstände an und für sich. Aments eigne Beobachtungen bestätigen die Richtigkeit dieser Ansicht, nur sind die Beobachtungen von ihm falsch gedeutet worden. Er berichtet[1]) 206. Tg. Luise sprach das Lallwort mammamm (ohne Bedeutung). 354. Tg. Sie gebraucht es zum ersten Male für Objekte, nämlich Brot- und Bretzelstückchen und rief es ihrer Schwester Daisy einmal entgegen, die ihr oft deren schenkte. 513. Tg. Alle Speisen und Getränke heifsen mammamm. 517. Tg. Als ihr Spielzeug gefallen war und ihre Schwester Irma es aufheben wollte, rief sie unwillig mammamm. 528. Tg. Sie verlangte damit ihr Abendessen. 537. Tg. Brot, Fleisch, Gemüse, Suppe, Milch bezeichnet sie mit diesem Wort. Personen seit dem 354. Tag nicht wieder.

Hieraus geht zur Genüge hervor, dafs das Lallwort nur Wünsche und Interesse an den Gegenständen ausdrückt. Durch diese Erklärung der ersten Wortbedeutungen als Wunsch- bezügl. Affektworte verschwindet auch »die logisch begriffliche Allgemeinheit«, »die echten Umfangserweiterungen« der ersten Worte des Kindes, worauf Ament die begriffliche Auffassung stützt. Es werden nämlich nicht verschiedene Gegenstände mit demselben Wort bezeichnet, sondern es ist immer nur der Ausdruck des Wunsches oder des Interesses, der geäufsert wird.

Meumann hat aber auch weiter nachgewiesen, dafs nicht nur den Wunschwörtern des Kindes, sondern auch den ersten Worten, welche schon eine gegenständliche Bedeutung zeigen, der begriffliche Charakter fehlt und dafs erst auf einer spätern Stufe der Sprachentwicklung aus den anfangs associativ gebildeten Wortbedeutungen die eigentlichen Begriffe ent-

[1]) Ament, Entwicklung von Denken und Sprechen beim Kinde. S. 77.

stehen. Er erläutert den Vorgang, wie die associativen Wortbedeutungen des Kindes sich bilden, an mehreren Beispielen, von denen ich eins anführen möchte. »Ein Kind, welches zu sprechen anfing, sah und hörte eine Ente auf dem Wasser und sagte kuak. Darauf nannte es einerseits alle Vögel und Insekten, andrerseits alle Flüssigkeiten kuak. Endlich nannte es auch alle Münzen kuak, nachdem es einen Adler auf einem Geldstück (Sous) gesehen hatte. Es bezeichnete also mit demselben Worte so verschiedenartige Gegenstände, wie die Münze, die Fliege und den Wein. Preyer, der dieses Beispiel nach Romanes zitiert, hat dies ebenso wie Ament als eine allmähliche Verallgemeinerung gedeutet. Meumann macht nun darauf aufmerksam, dafs wir hier zwei Stadien der Wortbildung trennen müssen. »Zunächst die Ausdehnung des Wortes kuak von den Vögeln auf die Münze; diese ist nichts anderes als associative Übertragung durch Simultaneität und zeigt die reine Wirksamkeit der Association. Sie folgt dem Schema, was bei Gelegenheit des Aktes der Benennung gleichzeitig in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit fällt, das associiert sich mit der Benennung und wird in die Wortbedeutung mit aufgenommen. Hier haben wir zugleich ein besonders deutliches Beispiel von dem völlig alogischen, rein associativen Charakter der kindlichen Bedeutungsbildung, denn die Münze wird wirklich als neuer Wortinhalt aufgenommen, aber die Verschiedenartigkeit der bezeichneten Gegenstände (Münze und Vogel) läfst keinen Zweifel darüber aufkommen, dafs das Kind sie in keiner Weise als eine gemeinsame Klasse von Dingen auffafst. Der Wortinhalt wird einfach in so naiver Weise bereichert, weil dem Kinde das Bewufstsein noch völlig fehlt, dafs ein Wortinhalt eine logische Einheit zusammengehöriger Merkmale sein soll, welche durch logische Synthese und nicht durch das Spiel der Association zu stande kommen mufs. Es ist infolgedessen ganz unmöglich, diesen Prozefs als »Verallgemeinerung« eines Begriffes oder Wortes zu bezeichnen. Es handelt sich weder um Verallgemeinerung, noch um einen Begriff und ebenso nicht um eine Wortverallgemeinerung. Es ist associative Übertragung eines Wortes auf einen ganz neuen Inhalt, die mit dem, was man gewöhnlich unter Verallgemeinerung versteht, nichts gemein hat. Der Anschein der Verallgemeinerung besteht nur für den Erwachsenen, der die in Wahrheit wirksamen Prozesse nicht kennt. Etwas anders steht die Sache bei den zuerst genannten Objekten, den Insekten und den Flüssigkeiten. Der Prozefs ist hier dieser, dafs das Kind sein Wort kuak erworben hat bei einer bestimmten Wahrnehmung, als es diese bestimmte Ente auf dem Wasser sah. Wenn überhaupt eine Analyse dieses Gesamteindruckes »Ente auf dem Wasser« stattgefunden hat, so enthält sie nur diese beiden »Merkmale« fliegendes oder geflügeltes Tier und Flüssigkeit. Diese sind ferner offenbar keine eigentlichen »Merkmale«. Das Kind verrät vielmehr durch die unbekümmerte Art und Weise, wie das Wort verwendet wird, überall, wo etwas der Ente und dem Wasser nur entfernt ähnliches wiederkehrt, dafs sie nichts von dem Charakter jener bestimmt begrenzten Merkmale der Begriffe des Erwachsenen an sich tragen. Sie sind als die beiden Seiten der Gesamtwahrnehmung aufzufassen, welche dem Kind besonders

aufgefallen sind und welche sich mit dem Namen associiert haben. Überall nun, wo diese beiden Bestandteile eines Wahrnehmungsobjektes wiederkehren, wirken sie reproduzierend auf die associierte Benennung. Es betätigt sich hierbei jenes Gesetz der Ähnlichkeitsassociation, nach welchem auf Grund der Association eines Eindrucks A mit einer Vorstellung B. auch jeder dem A ähnliche Eindruck die Vorstellung B reproduzieren kann. Dasjenige, was hierbei benannt wird, sind also gar nicht die verschiedenartigen Dinge (etwa die sämtlichen Insekten oder Wein, Wasser, Teich und Bach), sondern nur jene Seiten oder Bestandteile der Gesamtwahrnehmung, mit welchen der Name kuak associiert ist. Man sieht nun leicht, wodurch der Schein jener Allgemeinheit des Wortes entsteht. Er entsteht dadurch, daſs der Erwachsene nicht weiſs, was von dem Kinde eigentlich benannt wird. Das Kind benennt die immer gleichen oder annähernd gleichen Bestandteile des Eindrucks, welche die Wortreproduktion veranlassen. Der Erwachsene schiebt ihm unter, daſs es die ihm bekannten Dinge mit der Fülle ihrer verschiedenen Eigenschaften benennt.«

Die eigentliche Begriffsbildung kommt nach Meumann erst viel später teils unter dem Einfluſs der zunehmenden Intelligenz, teils auf Grund des Unterrichts zu stande. Es würde zu weit führen, an dieser Stelle hierauf näher einzugehen. Im letzten Kapitel seiner Arbeit bespricht Ament noch das Verhältnis des biogenetischen Grundgesetzes zur Entwicklung der Sprache. Häckel hat bekanntlich das Gesetz aufgestellt, daſs die ontogenetische Entwicklung eine kurze Wiederholung der phylogenetischen sei und man hat nun dieses für die körperliche Entwicklung angenommene Gesetz auch auf die geistige Entwicklung zu übertragen gesucht. Tatsächlich zeigen sich zwischen der Sprache des Kindes und der einfacher ungebildeter Völker so viele Analogien, daſs wir vielleicht berechtigt sind, in der Sprachentwicklung des Kindes eine kurze Wiederholung der Entwicklung der menschlichen Sprache überhaupt anzunehmen.

---

## 3. Auswahl von Schülern für die Hilfsschulen.

Von Hilfsschullehrer Michael in Potsdam.

Für die Auswahl von Hilfsschülern wurden den hiesigen siebenstufigen Gemeindeschulen von mir folgende Gesichtspunkte empfohlen:

In die Hilfsschule gehören in erster Linie die schwachsinnigen Schüler. Dieselben sind leicht herauszufinden; denn sie zeigen

1. anatomische Verbildungen; } Näheres s. Dr. Koch, Psychopath.
2. funktionelle Anomalien; } Minderwertigkeiten
3. eine blöde Physiognomie;
4. bedeutende Willensschwäche;
5. läppisch-kindisches Benehmen;
6. geistige Stumpfheit;
7. auſserordentlich engen Gedankenkreis;
8. mangelndes Gedächtnis;

9. Leistungen, welche besonders im Rechnen ungenügende sind und nach 2jährigem Schulbesuch nur in seltenen Ausnahmefällen dem Zahlenkreis 1—5 genügen.

10. Ein Vergleich mit Idioten wird in dem einen oder andern Punkte sich aufdrängen.

In zweiter Linie sind aufzunehmen die sogenannten »Schwachbegabten«, welche im günstigsten Falle immer noch unter der Linie normaler Leistungsfähigkeit stehen, deren Scheidung von den als schwachbegabte Gemeindeschüler in den Normalenklassen verbleibenden Kameraden Schwierigkeiten begegnen kann.

Als normal sieht die Behörde (bei den örtlichen siebenstufigen Schulsystemen) noch diejenigen Schüler an, welche innerhalb acht Jahren das Pensum von vier Klassen bewältigen, zu jedem also **2** Jahre brauchen.[1]) Das Pensum der Hilfsschule ist im wesentlichen dem der drei untersten Gemeindeschulklassen entnommen; auf ein Jahrespensum von dort entfallen also hier rund **3** Jahre. Mithin wird nach **2** Schuljahren die Scheidung in Gemeinde- und Hilfsschüler in der erfolgreichen Versetzungsprüfung auf der einen, in der erfolglosen Prüfung auf der andern Seite eine greifbare Gestalt gewinnen.

Aber noch ein zweites, wichtigeres Moment.

Die meisten Schüler haben zu genanntem Zeitpunkt das achte Lebensjahr vollendet. Die voraufgegangenen Schuljahre haben Gelegenheit gegeben, zu beobachten, ob und inwieweit rückständige Entwicklung aus der vorschulpflichtigen Zeit sich ausgeglichen hat. Diese Beobachtungen zusammen mit den Prüfungsergebnissen können zu einer verhältnismäfsig sichern Schätzung der künftigen geistigen Arbeits-Mittel führen, und darin liegt der Kern alles Erfragens. — Die Schätzung der künftigen Mittel, das mufs das Ausschlaggebende sein, schliefslich auch einmal im Widerspruch mit den Versetzungsarbeiten am Ende des 2. Schuljahres. (Letztere kommen z. B. wenig oder garnicht in Betracht, wenn ein »noch« normaler Schüler die letzten 3 Monate vor der Prüfung fehlte.)

Zuverlässig wird das Urteil des Klassenlehrers erst, wenn derselbe sich mit den Eltern der — ein oder zwei — schwachen Zöglinge in Verbindung setzt, um ein umfassendes Bild der geistigen und körperlichen Entwicklung von der ersten Jugend an zu gewinnen. Geforscht mufs werden:

1. nach etwa vererbter Geistesschwäche (Eltern machen gern Ausflüchte; sagen »Zahnziehen« und »unglückliches Fallen« statt »Alkoholismus!«);

2. nach vererbter Schwindsuchtsanlage;

3. nach dem Verlauf von Krankheiten, die häufig eine Schwächung des Gehirns zur Folge haben (Typhus, Gehirnentzündung);

---

[1]) Dann sind alle, die in einem Jahre das Pensum regelmäßig erledigen, abnorme, ebenso auch die Lehrpläne der Schulen. Tr.

4. nach solchen Krankheiten, wo dies auch leicht geschehen kann (Scharlach, Diphterie, Rachitis);

5. nach Krankheitszuständen, welche oft auftreten oder länger andauernd das Lernen behindern (Schwindel, schmerzhafte Ohrenleiden, Schwerhörigkeit, ganz besonders aber Wucherungen im Nasenrachenraum).

Daneben fallen ins Gewicht als äufsere Faktoren:

1. ungeregelter Schulbesuch;
2. Überbürdung durch häusliche Inanspruchnahme;
3. Mangel an körperlicher Pflege,
4. an Beaufsichtigung,
5. an Hilfe bei der Schularbeit,
6. an anregendem Umgang.

Eine zuletzt an der Hilfsschule vorzunehmende Prüfung der vorgeschlagenen Kinder ist notwendig, weil die Beurteilungsmafsstäbe an den verschiedenen Gemeindeschulen nicht die gleichen sind und weil auch eine vorgeschriebene Klassenfrequenz berücksichtigt werden mufs. Die Hilfsschullehrer führen das methodische Examen aus, welches für die Aufnahme entscheidet und dem Schularzt liegt danach die körperliche Untersuchung ob.

Wichtig ist alsdann die Führung der Personalbogen.

Die Eintragungen in die Personalbogen erfolgen neuerdings nach folgender Gruppierung:

I. Kreis

| a. | b. | c. |
|---|---|---|
| 1. Krankheiten. 2. körperl. Entwicklung. | Häusl. Verhältnisse (besond. Ernährung, Beaufsicht., Hilfe). | 1. Schulbesuch. 2. Pünktlichkeit |

II. Kreis

| a. | b. | c. | d. |
|---|---|---|---|
| 1. Äufsere Haltung. 2. Ordnung u. Sauberkeit (besonders Kleider u. Bücher). | Betragen (besonders gegen Lehrer, Schüler, und auf Schulweg). | Lernlust: 1. Interesse, Aufmerksamkeit. 2. Häusl. Fleifs. | Sittl. Charakter: dessen Reife (Stärke). (? Inwiefern schon Herrschaft des sittlichen Willens.) |

| III. Kreis | | | | IV. Kreis | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| a. | b. | c. | d. | a. | b. | c. |
| Apperzeption. | Gedächtnis. | Denkvermögen. | Sprachvermögen (? besonders organ. u. funkt. Störungen). | Fortschritte. | Mündliche Leistungen | Schriftliche Leistungen. |

Es sind vier Kreise, in deren Mittelpunkten stehen: I. das Elternhaus, von dem für den Schüler gewünscht wird Pflege und Zucht; II. der Schüler selbst, der alle Anforderungen in der einen erfüllt: sittlicher Charakterstärke; III. die Natur, welche die Anlagen spendet; IV. die Schule (Lehrer) mit fördersamem Unterricht.

Gegenüber den in den Schulen für normale Kinder üblichen Zensurbüchern markiert das Schema besonders in Nr. I und II deutlich:

Die in den Vordergrund tretende hygienische Sorge der Hilfsschule, sowie ihr eigentliches Wesen als Erziehungsheim.

---

## 4. Medizin und Pädagogik.

Von J. Trüper.

Unsere Zeitschrift wie unser Verein für Kinderforschung sind mit der nachdrücklich ausgesprochenen Einsicht ins Leben gerufen worden, dafs die Lehrer allein — ebenso wie die Ärzte, die Geistlichen, die Juristen usw. allein — unfähig sind, die Kindheit und Jugend allseitig zu begreifen und in der bestmöglichen Weise alle ihre Kräfte und Anlagen harmonisch zu entfalten, dafs vielmehr verschiedene Wissenschaften und verschiedene Berufsstände hier gemeinsam zu raten wie zu taten haben. Koch, der Psychiater, Zimmer, der Theologe, Ufer als Leiter einer Schule für Normale, ich als solcher für Abnorme haben das in einem ausführlichen Programme entwickelt und wir sind bis heute in jeder Beziehung unsern Grundsätzen getreu geblieben. Diese Grundsätze hat auf meine Anregung hin dann auch Prof. Rein für sein »Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik«, das bereits in 2. Auflage erscheint,[1]) übernommen. Es ist die erste pädagogische Encyklopädie, welche in umfangreicher Weise Mediziner als Mitarbeiter hat. Koch und ich haben in voller Harmonie daselbst das Zusammenwirken von Medizin und Pädagogik in einem Doppelartikel näher dargelegt. Unter andern hat Prof. Ziehen zahllose Artikel für diese Encyklopädie geschrieben und sie unter der Leitung eines Pädagogen veröffentlicht, ohne es »unter seiner Standeswürde zu finden«. Ziehen folgte dann selbst diesem Beispiel und begründete mit Prof. Schiller die »Sammlung von Abhandlungen usw.«.

Und wie auf theoretischem Gebiete so hat sich auch auf praktischem Gebiete überall das korporative Zusammenwirken als das segensreichste erwiesen, namentlich in der Fürsorge für Abnorme. Geistliche und Lehrer waren es vor allem und zuerst, welche aus freier Neigung und ohne Geschrei nach staatlichen Titeln, Besoldungen, Pensionen usw. durch Gründung von Schulen und Anstalten für Verwahrloste (ethisch Abnorme), Blöde, Schwachbefähigte, Epileptische usw. sich dieser Armen annahmen, und Ärzte übernahmen willig die für sie notwendigen Dienstleistungen.

[1]) W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 10 Bände. à Band elegant gebunden Preis 17 M 50 Pf.

Später folgten auch Ärzte jenen Beispielen und Geistliche und Lehrer traten helfend zur Seite.

Dafs in beiden Fällen es nicht überall so war, wie es nach dem Stande der Wissenschaft sein könnte, ist schon deswegen begreiflich, weil die Mittel fehlten. Aber auch mit denselben Mitteln liefse sich oft weit Besseres erreichen, wenn die Einsicht sich bessern wollte. Um hier nach Kräften zu helfen, gründeten wir unsere Zeitschrift. Pädagogik und Medizin sollten einander durchdringen und befruchten.

Für die Erziehung der Epileptischen und Idioten war das ja schon längst vor uns als ein notwendiges Bedürfnis erkannt worden, wie die Konferenz für Idiotenwesen und die von Schröter und Wildermuth herausgegebene »Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer« beweist. Aber wir wollten vorrücken mit dieser Frage bis an die Grenze voller Normalität, also auch hinein in die öffentlichen Schulen höherer wie niederer Art.

Was wir hier erreicht haben, inwieweit unsere Bestrebungen ein Segen geworden sind, das wissen unsere Leser besser als wir. Wir könnten das ja durch manche anerkennende Zuschrift von gebildeten Eltern und — Medizinern dartun. Aber wir arbeiten nicht um der Anerkennung willen und weisen nur zur Abwehr auf diese Tatsachen hin.

Inzwischen kam Mariaberg. Aber anstatt dafs man mutig den Sturmlauf gegen Rom, das für solche Zustände verantwortlich ist, wagte, versuchten einige Mediziner, die deutsche Pädagogik mit solchen Zuständen zu belasten und die Frage des Dienens einer guten Sache zu einer Frage des Herrschens über einen andern Stand zu machen.

Hiergegen habe ich mich wiederholt frei, öffentlich und namentlich gewandt. Zuletzt in den Artikeln: »Über das Zusammenwirken von Medizin und Pädagogik bei der Fürsorge für unsere abnormen Kinder« (Jahrg. 1902, Heft I u. II).

Leider sehen wir uns veranlafst, aufs neue zur Abwehr, aber hoffentlich damit wohl auch zur Förderung weiteren Zusammenwirkens aller derer, denen die Sache und nicht das Standesinteresse in erster Linie steht, das Wort zu nehmen.

Was sachlicher Art ist, werden wir sachlich widerlegen, was anderer Art ist, dieser Art entsprechend zurückweisen.

## I.

»Im Vereinsblatt der Pfälzischen Ärzte« vom Mai 1903 veröffentlicht Dr. Bernhart, Arzt der Irrenabteilung der Kreis-Kranken- und Pflege-Anstalt der Pfalz, einen sachlich gehaltenen Artikel über »Medizin und Pädagogik in der Idioten-Anstalt«.

Ich teile ihn, weil er sachlich ist, ganz im Wortlaut mit und werde dann meine Gegenbemerkungen in Fufsnoten direkt beifügen. Sollte das der »wissenschaftlichen Gepflogenheit« wieder nicht entsprechen, dann jedenfalls doch der sittlichen Forderung, mit Fleifs sich zu bemühen, dafs auch der Gegner unmifsverständlich zu Worte komme, damit man ihm gerecht werde. Im übrigen aber hoffe ich, dafs meine Gegen-

bemerkungen zu einer Verständigung mit Herrn Dr. Bernhart führen werden, wie wir sie suchen. Der Artikel lautet:

»Bis vor nicht allzulanger Zeit huldigte die deutsche Psychiatrie fast durchweg der Anschauung, dafs der Arzt in der Idiotenanstalt eigentlich recht wenig zu suchen hat[1]) und deren Leitung ohne ernstere Bedenken andern Berufen überlassen kann.[2]) Noch im Jahre 1891 sprach sich Pellmann, Professor der Psychiatrie zu Bonn, in seiner Vorrede zu der Übersetzung von Solliers Werk »Der Idiot und der Imbecille« folgendermafsen aus: »Darüber kann am Ende ein Zweifel nicht bestehen, dafs die heilende Tätigkeit des Arztes auf diesem Gebiete keinen Boden findet und in dieser Beziehung zwischen Idiotie und Geistesstörung ein durchgreifender Unterschied besteht. Was uns bei Idioten als die pathologische Grundlage ihres Leidens entgegentritt, das sind die Residuen längst abgelaufener Krankheitsprozesse, und diese können wir durch keine ärztliche Kunst mehr beseitigen. Die geistige Schwäche, die ihren Grund in der angeborenen oder in den ersten Kinderjahren erworbenen Gehirnkrankheit hat, ist einer Heilung nicht mehr fähig und die Aufgabe des Arztes kann daher eine nur wenig lohnende sein. Etwas besser liegt es auf dem Gebiete der Erziehung, und wenn sich der Schwerpunkt der Idiotenpflege bei uns mehr dieser Richtung zugewandt hat, und die Idiotenanstalten meist unter Leitung von Pädagogen oder Geistlichen stehen, so ist dagegen nichts zu erwidern: als dafs die wissenschaftliche Erforschung der pathologischen Grundzustände und des Wesens der Erkrankung selbst darunter selbstverständlich zurückstehen mufste.«

Dieser Standpunkt dürfte nach den Mifsständen, die einige Jahre nach den Auslassungen Pellmanns in den rheinischen Landen der bekannte Alexianerprozefs zu Tage gefördert hat,[3]) schon nicht mehr für die erwachsenen Idioten aufrecht zu erhalten sein, jedenfalls aber ist es ganz und gar zu verwerfen, für die jugendlichen,[4]) seit die Bedeutung der Schilddrüsenerkrankungen sowie der skrophulösen Prozesse an den Schleimhäuten und Drüsen des Visceralschädels (vergl. meinen Aufsatz »Theoretisches und Praktisches über die Entartung« Vereinsblatt der pfälzischen Ärzte April 1902) für die Pathogenese der Idiotie immer mehr erkannt wird.[5]) Angesichts dieser Tatsachen mufs sogar behauptet werden, dafs den Aufgaben, die die Idiotenanstalt an die ärztliche Kunst und Wissen-

[1]) Unsere Meinung war seit je die gegenteilige. Es gibt dort viel, noch mehr als in den Familien, für den Arzt zu tun.

[2]) Muß man denn jede Sache unbedingt leiten, der man dienen soll? Die Gründe Pellmanns sind bis heute meines Wissens noch von keinem stichhaltig widerlegt, und auch die Bernhartschen Einwände sind keine Widerlegung.

[3]) Es ist ganz unbegreiflich, ja psychologisch rätselhaft, wie man immer wieder die nachreformatorische Pädagogik, ja auch nur die evangelische Geistlichkeit mit diesen römisch-mittelalterlichen Zuständen zu belasten wagen mag.

[4]) Auch wegen Mariaberg?

[5]) Aber was hat das mit der Leitung von Anstalten zu tun? Ich habe a. a. O. auch nachdrücklich darauf hingewiesen, daß die medizinische Forschung hier noch viel leisten kann, bin also darin mit dem Verfasser einverstanden.

schaft stellt, der in erster Linie dazu berufene Psychiater allein garnicht mehr gewachsen ist, sondern dafs er zur Beseitigung der an den verschiedenen Sinnesorganen vorhandenen Mängel, zur Orthopädie gelähmter Glieder, zur Bekämpfung der das Gehirn fortwährend gefährdenden chronischen eitrigen und nicht eitrigen Katarrhe im Nasenrachenraume und Mittelohre, sowie zu etwaigen chirurgischen Eingriffen in das Zentralnervensystem selbst der Unterstützung seitens der verschiedensten medizinischen Spezialfächer benötigt. Unter keinen Umständen also dürfen die Idiotenanstalten den Pädagogen oder Geistlichen allein [1]) überlassen bleiben, sondern die Psychiatrie mufs sich der Pädagogik gegenüber eine ähnliche Stellung zu erobern suchen, die der somatischen Medizin im turnerischen Training und ganz besonders in der Heilgymnastik allmählich ganz von selbst zugefallen ist. [2])

Das Verhältnis des Psychiaters zum Pädagogen wird sich immer so gestalten müssen, [3]) dafs der erstere die geistigen und körperlichen Defekte am Kranken genau feststellt, das die Idiotie bedingende körperliche Leiden nach Möglichkeit kausal behandelt und wenn dies nicht gelingt, den somatischen und psychischen Symptomen der Erkrankung nach den Regeln seiner Wissenschaft entgegentritt, während es dem Pädagogen obliegt, die Funktionsfähigkeit der intakt gebliebenen Organe und Organabschnitte durch Übung dahin zu fördern, dafs ein möglichst weitgehender Ersatz für das durch die Krankheit unwiederbringlich Verlorene herbeigeführt werde; hierbei mufs der Entscheid, welche Kranke zum Unterrichte herangezogen werden und worauf sich derselbe zu erstrecken hat [4]) dem Arzte vorbehalten bleiben.

Was an wissenschaftlichem Rüstzeuge zur Verfügung steht, ist für beide Teile sehr wenig, [5]) so dafs es für sie zunächst darauf ankommen

---

[1]) Wer wünscht das? Selbst die Mariaberger hatten ihren Arzt. Ob der seine Pflicht getan, mag Herr Dr. B e r n h a r t entscheiden.

[2]) Auch ganz und gar unsere Meinung. Aber »den Löwenanteil« fällt dennoch der Pädagogik zu, das bekennt selbst Dr. W e y g a n d t unumwunden.

[3]) Müssen? Warum müssen? Wenn sie beide, wie Dr. B. behauptet, gleich unwissend und ausschließlich auf die Empirie angewiesen sind, dann ist das Feststellen doch in erster Linie im Interesse der Sache eine Pflicht derer, die die l ä n g s t e Z e i t sich mit den Zöglingen oder Pfleglingen beschäftigen und damit die meiste Gelegenheit haben, sich Erfahrung mit ihnen zu sammeln. Bei den Bildungsfähigen wäre das der Lehrer, bei den kranken Pfleglingen der Arzt, falls es nicht möglich ist, daß sie das g e m e i n s a m tun.

[4]) Was würde der Arzt sagen, wenn der Lehrer bestimmen soll, worauf sich die Heiltätigkeit des Arztes zu erstrecken habe? Was dem einen recht ist, ist dem andern billig, diese ethische Forderung hat doch wohl Allgemeingültigkeit.

[5]) Ich bezweifle das für b e i d e Teile. Den Beweis für die Medizin zu führen, ist nicht meine Sache. Über die pädagogische Vorarbeit pflegen die Mediziner sich gewöhnlich Rat aus der Weygandtschen Schrift zu holen. Wer sich aber in pädagogischen Dingen hinsichtlich der Literatur darauf verläßt, der ist verlassen genug. Damit ist aber nicht gesagt, daß für b e i d e Teile nicht noch sehr viel zu tun übrig bleibt.

wird, ein solches erst zu schaffen heraus aus der Empirie, auf die sie vorläufig fast ausschliefslich angewiesen sind. Als Vorbild wird sich die Psychopathologie der Erwachsenen, die die psychiatrischen Lehrbücher hauptsächlich zum Gegenstande haben, empfehlen. In demselben findet sich mitunter wohl auch anhangsweise die Idiotie abgehandelt, doch geschieht dies so einseitig und oberflächlich, dafs das dort Gegebene wesentlicher Erweiterungen und Richtigstellungen bedarf, um praktisch in der Idiotenanstalt verwendbar zu sein.[1]) Schon die Einteilung der idiotischen Zustände ist eine höchst mangelhafte. Ätiologisch spricht man von ererbter und erworbener Idiotie und erkennt höchstens noch den Kretinismus als einheitliche Gruppe an, im übrigen aber weifs man nur von einer Einteilung dem Grade nach, nämlich in Idiotie, Imbecillität, Debilität.[2]) Mit dieser Einteilung wird aber nicht einmal dem Pädagogen gedient sein, da es für ihn darauf ankommt zu wissen, welche Gebiete des Seelenlebens seiner Tätigkeit zugängig, d. h. von dem Krankheitsprozefs verschont geblieben sind. Es mufs deshalb vom Arzte verlangt werden, dafs er nicht allein über den Grad und die Ursache der Erkrankung, sondern auch über deren Ausdehnung auf Gehirn und Seelenleben Forschungen anstellt. Dies kann geschehen in Anlehnung an das System der Psychiatrie, das Meynert in seinen Grundlinien festgelegt und Wernicke zum Abschlusse (Grundrifs der Psychiatrie, Leipzig 1900) gebracht hat. Wernicke unterscheidet mit Meinert im Gehirn zwei Arten von Fasersystemen, nämlich ein Associationsfasernsystem, das die Zellen der Grofshirnrinde untereinander und ein Projektionsfasernsystem, das sie mit den Sinnesorganen und mit der willkürlichen Muskulatur verbindet. Geisteskrankheiten im eigentlichen Sinne sind Erkrankungen des Associationsfasernsystems, während die Erkrankungen des Projektionsfasernsystems als Gehirnkrankheiten zu bezeichnen sind. Die motorischen wie die sensiblen Projektionsfasern eines jeden Körperteiles treten je in eine ganz bestimmte Region der Hirnrinde, das zuständige Projektionsfeld ein. Zwischen den sensiblen und motorischen Elementen in der Hirnrinde spannen sich die aus Ganglienzellen und deren Fasern bestehenden psychischen Reflexbogen aus. Das Bewufstsein erstreckt sich auf drei Gebiete, die Persönlichkeit, die Aufsenwelt und die Körperlichkeit und zerfällt darnach in ein autopsychisches, allopsychisches und somatopsychisches Bewufstsein. Ersteres hat seinen Sitz in der oberflächlichen Zellschicht der Hirnrinde, letzteres in der untersten dem Marke zunächst gelegenen, während das allopsychische Bewufstsein die mittlere Schicht einnimmt. Je nachdem ein Abschnitt des psychischen Reflexbogens erkrankt, ist die Geistesstörung eine psychosensorische, eine psychomotorische oder eine intrapsychische, und je nachdem die Erregbarkeit bezw. Leitungsfähigkeit der Bahnen herabgesetzt, gesteigert ist oder sich pervers gestaltet, unterscheidet man eine

[1]) Und aus dieser Einseitigkeit und Oberflächlichkeit will man so weittragende einseitige Forderungen ableiten?!

[2]) Genau dasselbe habe auch ich wiederholt behauptet, zuletzt in der Schrift: »Die Anfänge abnormer Erscheinungen« (Altenburg 1902).

| Psychosensorische | Psychomotorische | Intrapsychische |
| --- | --- | --- |
| Anästhesie | Akinesie | Afunktion |
| Hyperästhesie | Hyperkinesie | Hyperfunktion |
| Parästhesie | Parakinesie | Parafunktion |

Aufserdem zerfallen die Geistesstörungen je nach der Verfälschung, die die Bewufstseinsinhalte infolge der vorbezeichneten Funktionsstörungen im psychischen Reflexbogen erleiden, in Auto-, Allo- und Somatopsychosen, die sich miteinander verschiedentlich kombinieren können.[1])

Gar manches an dem Wernickeschen System erscheint noch unfertig und mufs, um auch für die Idiotie brauchbar zu sein, sicher noch verschiedentlich modifiziert werden.

Ist es aber einmal gelungen,[2]) die Psychopathologie der Idioten auf gleiche Höhe mit jener der Erwachsenen zu bringen, so wird dieselbe nicht allein bei der Erziehung der Idioten von grofsem Vorteil sein, sondern der Pädagogik überhaupt zum Segen gereichen. Durch die Lücken, die bei den idiotischen Zuständen dauernd in der Psyche bestehen bleiben, wird der Pädagoge Gelegenheit haben, das Gefüge des normalen Seelenlebens genauer wie bisher kennen zu lernen; er wird sich auf Grund seiner Ergebnisse eine von aller Pseudowissenschaft freie Seelenlehre aufbauen und diese zur Erweiterung und Vervollkommnung seiner Erziehungs- und Unterrichtsmethode benutzen. Endlich wird der Pädagoge in der Idiotenanstalt sein Auge auch schärfen für die Erforschung und Beurteilung der normalen Kinderseele und sich so in den Stand setzen, den vielen Unvollkommenheiten, die unserem ganzen Erziehungswesen noch anhaften, wirksamer entgegen zu treten. Unentbehrlich wird ihm hierbei die Unterstützung des Schularztes sein; doch wird dieser seinen Aufgaben erst dann voll gerecht werden können, wenn er zu seiner übrigen medizinischen Bildung sich auch mit der Neuro- und Psychopathologie des Kindes in der Idiotenanstalt genügend vertraut gemacht haben wird.«[3])

Soweit Dr. Bernhart.

---

Wesentlich anderer Art ist ein Artikel von Sanitätsrat Dr. Jenz in der Zeitschrift: »Die Krankenpflege«, herausgegeben von Prof. Dr. med. Martin Mendelssohn in Berlin. Jahrg. 1902/03, Heft 6. Dementsprechend wird auch unsere Abwehr anderer Art sein müssen. Sie wird in Heft II n. J. folgen.

---

[1]) Das ist wissenschaftlich sehr interessant, aber für die Erziehung der Schwachen hat die Theorie noch wenig Bedeutung. Die Faserlehre ist vielfach doch noch reine Glaubenssache oder Hypothese. Was der sicheren Beobachtung zugänglich ist, das sind nicht erkrankte Nervenbahnen, Gehirnzellen usw., sondern seelische und leibliche Betätigungen, mit welchen die Pädagogik, wenn auch vielfach in unzulänglicher und irriger Weise, seit je gerechnet hat und welche auch die Medizin benutzt, um Schlüsse auf Erkrankung des Gehirns zu machen, die im günstigsten Falle doch erst nach dem Tode sichtbar nachgewiesen werden kann.

[2]) Bis jetzt ist es also noch nicht der Fall.

[3]) Diese Ausführungen decken sich ganz und gar mit unserem Programm. Wir hoffen darum, daß Herr Dr. B. die obigen Einwände als Zeichen dieser Zusammenarbeit und als Ergänzung seiner Ausführungen aufnehmen wird.

# C. Literatur.

## Zur Psychologie des ersten Schreibleseunterrichts.

Meine kritischen Bemerkungen zu dieser Frage in Heft 5, Jahrg. 1900 und Heft 1, Jhrg. 1901 haben verschiedene Zusendungen und Zuschriften zur Folge gehabt, ein Zeichen, daß die Lösung oder wenigstens die Förderung dieser Frage ein Bedürfnis ist, namentlich im Hinblick auf Schwachbegabte.

Ein guter Freund und Mitarbeiter, der übersehen hatte, daß ich selber die Bemerkungen geschrieben, meinte, der Verfasser einer der kritisierten Bücher sei ihm persönlich als ein sehr tüchtiger Lehrer bekannt; die Beurteilung schien ein Übelwollender verfaßt zu haben. Mir waren aber die Personen gänzlich unbekannt. Von Übelwollen konnte also absolut keine Rede sein. Ich wollte an der Hand von neuen Beispielen nur die schwebende Frage kennzeichnen, und ich konnte ihm antworten, daß, wenn er seine eigenen vortrefflichen Gedanken über die Behandlung sprachgebrechlicher Kinder zu Ende denken würde, er unbedingt zu meinem Urteil kommen müsse. Der Freund hatte also damals die Frage in ihrer grundsätzlichen Bedeutung noch nicht erkannt. —

Im Gegensatz dazu schickte mir eine Lehrerin (Diakonisse), eine Fibel zur Prüfung, welche — wie sie schreibt — ein leider schon verstorbener »sehr treuer Elementarlehrer nach zwanzigjähriger Erfahrung zusammengestellt hat, allerdings zunächst für normalbegabte Kinder . . . Vielleicht kann sie auch ein wenig zur Förderung der guten Sache dienen . . . Bei dem Unterrichte meiner schwachsinnigen Taubstummen leistet mir die Fibel gute Dienste, um die Kinder etwas langsamer in die Druckschrift einzuführen, da in der Taubstummenfibel, der Vatter'schen sowohl als auch in der von Streich der Übergang von der Schreibschrift zur Druckschrift für meine schwachen Schüler zu rasch ist. Ich hatte früher die Bertholdsche Fibel dazu zu benutzen versucht; aber da schwindelte es den Kindern und mir selbst auch.«

Der Titel dieser Fibel lautet:

Stichwort-Fibel von **Joh. Sturzenbaum.** Regensburg, Verlag von W. Wunderling.

Es ist interessant zu lesen, wie der Verfasser in dem 8 Seiten langen Vorwort wiederholt ernste Befreiungsversuche macht, dem landläufigen Verbalismus zu entrinnen, aber doch in praxi immer aufs neue in denselben zurückfällt. —

Praktischer und darum auch vom Wortkram freier sind die Holländer. Sie sandten mir als Beweis dafür folgende beachtenswerte Bücher, meinend, daß darin unsere Wünsche erfüllt seien:

1. Leesboekje voor het Aanvankelijk Leesonderwijs door **W. J. Jongejan**, Hoofd eener school te s'Gravenhage. Amsterdam, W. Versluys, 1899. Vierde druk. In 7 Heften. Preis 0,20 F. das Heft von je 48 S.

2. Handleiding voor het Aanvankelijh Leesonderwijs. Tweede omgewerkte druk von de Toelichting bij de Leesboekjes. Ten gebruike van de school en van inrichtingen tot opleiding van onderwijzers. Met Vragen en Opgaven door **W. J. Jongejan.** Amsterdam, W. Versluys. 1900. Prijs F 1, —.

Der Text der Bücher ist ein nüchterner, vielleicht sehr nüchterner; er entspricht dem Charakter der Holländer. Dafür bietet er aber auch Inhalt, während viele andere Fibeln und Lesebücher dem Kinde, ich sage: dem Kinde, keinen oder

nur einen sehr abgeblaßten, krankhaft ideenflüchtigen bieten. Der Lesestoff in den 7 Büchern ist ein reichhaltiger. Gewöhnlich bieten die Fibeln trotz ihres Papageiengeschwätzes quantitativ ungenügenden Stoff, worüber jene Lehrerin ja auch klagt. Papier, Druck und Bildschmuck sind gegenüber den meisten deutschen Fibeln geradezu musterhaft, allerdings sind sie wieder ganz holländisch. Ich denke für den grundlegenden Gesamtsprachunterricht brauchten deutsche Verleger nicht so zu geizen, wie es leider allzuoft geschieht. Es wäre gut, wenn wir dann und wann auch von Ausländern etwas lernen wollten, wie diese es umgekehrt tun. Schaden könnte es nicht.

Ein Anfang mit einer besseren Ausstattung ist gemacht in dem Büchlein:

Im Sonnenschein. Erstes Lesebuch für die Kleinen. Von **Otto Fritz**. Mit vielen Originalzeichnungen von Karl Thoma. Karlsruhe, J. Langs Verlagsbuchhandlung.

Etwas mehr Sonnenschein als die hergebrachten Fibeln bieten vor allem die inhaltreichen und zum Teil auch künstlerischen Anforderungen entsprechenden Bilder. Hier haben die Kinder wenigstens etwas zum Lesen. Doch auch der Worttext zeigt eine Wendung zum Bessern, d. h. eine Abkehr vom öden, geisttötenden Verbalismus und mehr Verständnis für die Kindesseele der Fibelschützen. —

Von Aneignung pädagogisch-psychologischer Gedanken für den ersten Sprachunterricht zeugt:

Das erste Schuljahr bei fremdsprachigen Kindern von **Paul Schwarz**, Rektor. Lissa i. P., Friedrich Ebbeckes Verlag. 1903. 102 S. 1,20 M.

Dieses kleine Buch für die Anwendung des ersten Unterrichts bei fremdsprachigen, insbesondere polnischen Kindern gewinnt dadurch ein besonderes Interesse für die Leser dieser Zeitschrift für Kinderforschung, als unsere Bestrebungen hier eine praktische Anwendung fanden. Schon der eingangs gegebene, zwei Seiten lange Literaturnachweis zeigt, daß der Verfasser in der Hauptsache sich mit den kinderpsychologischen Arbeiten über Sprache und Spracherlernung beschäftigt hat, und der erste Teil, Seite 7—36, behandelt die »psychologische und sachliche Voraussetzung« und beweist, daß der Verfasser sich bemüht hat, den Papageienunterricht der landläufigen Fibeln sich nicht zum Muster zu nehmen, sondern sich Rats in der Kinderpsychologie zu erholen.

Leider vermißt man aber im 2. Teile eine gesunde Lehrplantheorie, welche für einen psychologischen Unterricht ebenfalls unerläßlich ist. —

Wiederholt habe ich auch mündlich die Frage des ersten Schulunterrichts mit Herrn Prof. Zimmer besprochen. Er hat dann meine Wünsche mit aufgenommen in seinen Preisaufgaben des Evangelischen Diakonievereins. Die daraus hervorgegangenen Schriften von Henke, Jetter, Lehmensiek, Schreiber und Wigge werden unsern Lesern hinreichend bekannt sein. Ich möchte aber nochmals ausdrücklich darauf hinweisen. —

Eingehender und unter besonderer Rücksicht auf den ersten Schreibleseunterricht für Schwachsinnige hat sich mit den von mir hingeworfenen Gedanken Herr Ed. Schulz, Hilfsschullehrer in Halle a./S., beschäftigt. Er sandte eine längere Abhandlung, worin er u. a. auch über eigene Versuche berichtet. Wir bringen sie im I. Hefte des neuen Jahrganges zum Abdruck und eröffnen damit zugleich eine weitere psychologische Erörterung dieser Frage.

Entgegnungen und Ergänzungen, psychologisch begründet, bis zur Länge von 2 Druckseiten werden gern aufgenommen. Voraussetzung ist jedoch, daß sie geeignet sind, die Frage vorwärts zu bringen. Nur diesen Zweck verfolgen wir, und zwar ohne Ansehen von Personen wie Behörden und deren Vorschriften. Tr.

**Piggott,** Dr. **H. E.**, Die sittliche Entwicklung und Erziehung des Kindes. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. 77 S. Preis 1,25 M.

Das Büchlein erscheint als VII. Heft der von Koch, Trüper und Ufer herausgegebenen »Beiträge zur Kinderforschung«. Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, »die Bedingungen, Tendenzen und den Gang der (sittlichen) Entwicklung« beim Kinde nach Maßgabe der Forschungen von anerkannten Gelehrten darzulegen. Damit ist der Charakter des ganzen Buches bestimmt, es bietet eine Zusammenfassung, besser eine tüchtig durchdachte Auswahl alles dessen, was in den letzten Jahren auf diesem Gebiete erschienen ist. Anerkannt muß werden, daß der Verfasser nur das Hervorragendste berücksichtigt hat.

Nach einer verhältnismäßig kurzen Einleitung über den Begriff der sittlichen Entwicklung beim Kinde gliedert sich die ganze Arbeit in drei große Abschnitte:

1. Die Analyse der Natur des Kindes in moralischer Hinsicht. Es ist natürlich, daß sich der Verfasser zunächst in Erörterungen über die Instinkte ergeht. Es gelingt ihm auch, eine vortreffliche Übersicht über dieses heikle Gebiet zu geben. Wir betonen, es ist eine Übersicht, aber eine zum Nachdenken anregende, auch wo man nicht mit dem Verfasser stets einer Meinung ist. So ließe sich für den Nomadeninstinkt wohl noch ein tieferer Instinkt als Wurzel angeben, wenn man einerseits die philogenetische Entwicklung der Menschheit, andrerseits die Tatsache im Auge behält, daß das Auftreten des genannten Instinktes fast stets im Alter der Pubertät oder im späteren Jünglingsalter zu beobachten ist. Doch das sind Nebenfragen. Wir möchten wünschen, daß gerade dieses Kapitel von den Instinkten von allen Erziehern gründlich studiert werde. Manche sonst hart beurteilte Tat eines Kindes wird dann in ganz anderem Lichte erscheinen. Von dem, was sonst noch zur Analyse der Kindesnatur in sittlicher Hinsicht gesagt ist, möchten wir besonders den Abschnitt über die sittlichen Dispositionen empfehlen. Es ist dies aber ein wenig abgeklärtes Gebiet. Man muß darum die Augen offen halten. Besser wäre es gewesen, der Verfasser hätte dieses Thema ausführlicher behandelt, denn es leuchtet ein, daß unter den Bedingungen der sittlichen Entwicklung die Dispositionen eine große Bedeutung haben. Doch ist dem Verfasser kaum ein Vorwurf zu machen. Was uns hier fehlt, sind Monographien, ähnlich denen, die Dörpfeld schon vor langer Zeit anregte und selbst begann.

2. Die Umgebung und ihre Einflüsse auf das Kind. In logischer Weise geht der Verfasser von dem im Kinde Vorhandenen weiter zu den Einflüssen, welche das Vorhandene anregen und Wirkungen in sittlicher Hinsicht hervorbringen. Es ist dabei im ganzen der Herbartsche Standpunkt vertreten. Die Statistiken, besonders die amerikanischen, werden bei den Darlegungen in interessanter Weise verwertet. Ist es auch nicht viel Neues, was in diesem Abschnitte geboten wird, so ist es doch anerkennenswert, mit welchem Fleiße der Verfasser die Arbeiten der fremden und einheimischen Autoren dieses Gebietes sich zu eigen gemacht hat und wie er diese oft zu Weitschweifigkeiten führenden Tatsachen unter dem Gesichtspunkte der sittlichen Entwickung festzuhalten versteht.

3. Die Kontrolle der Umgebung in Hinsicht auf die moralische Entwicklung. Damit begibt sich der Verfasser in das Gebiet der Erziehung zur Sittlichkeit. Er gibt eine Übersicht über die Methoden, die in einzelnen Ländern geübt werden. Die französische Art der steten Überwachung wird verworfen, denn Freiheit und Verantwortlichkeit hält er für notwendig zur moralischen Entwicklung. Darin geben wir dem Verfasser Recht, stimmen jedoch nicht in das Lob ein, das er der der französischen Methode gerade entgegengesetzten amerikanischen widmet.

Die Gefahren, die er selbst anführt — »Man klagt schon, daß sittlicher Zweifel und sittliches Zögern, welche aus einer übertriebenen Empfindlichkeit entstehen, die Spontaneität des Handelns bei jungen Leuten lähmt.« usw. — wollen wir doch ganz besonders hervorheben. Am vorteilhaftesten ist auch hier der Mittelweg. Gewiß sollen die Kinder in Freiheit aufwachsen, aber nicht in der Freiheit der Erwachsenen. Das ist auch der Vorwurf, den man der amerikanischen Erziehung machen muß.

Wir möchten dieses Buch trotz mancher übergroßen Knappheit allen Erziehern und nicht nur diesen, sondern auch denen, welchen die sittliche Verwahrlosung unserer Jugrnd mit Schrecken immer klarer wird, warm empfehlen. Es bietet viel Anregung und manchen Fingerzeig zu einer gründlichen und rationellen Erziehung. Vor allen Dingen aber wird diese Arbeit einen Ansporn geben, daß auch in deutschen Ländern die Erforschung der sittlichen Entwicklung beim Kinde energischer angefaßt werde. Man lese nur einmal das Verzeichnis der einschlägigen Arbeiten am Schluß des Buches. Sollen wir uns von den Amerikanern überall überholen lassen?

Stukenberg.

**Lay**, Dr. **W. A.**, Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. 1. Allgemeiner Teil. Wiesbaden, Otto Nemnich, 1903. Preis 9 M, in ganz Leinen gebunden 10 M.

Der ganze Titel sagt schon, daß der Verfasser auf didaktischem Gebiet etwas Neues will. Er spricht sich selbst darüber im Vorwort folgendermaßen aus:

»Ist eine experimentelle Didaktik möglich und notwendig? — Diese Frage ist bis jetzt noch von keinem Pädagogen erhoben worden; noch viel weniger liegt ein Versuch zur Begründung und Lösung dieses für die Pädagogik hochwichtigen Problemes vor. Es scheint mir deshalb für die Beurteilung vorliegenden Versuches einer Grundlegung der experimentellen Didaktik notwendig, den Leser über die Entstehung des Buches an dieser Stelle zu orientieren.

Die Überzeugung von der Möglichkeit und der Notwendigkeit einer experimentellen Didaktik ist im Verlaufe der letzten 15 Jahre in mir gereift. Ich begann damit, philosophische und physiologische und physiologisch-psychologische Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis zu verwerten, die ich im Verlaufe der Zeit auf alle Unterrichtsgegenstände ausdehnte, ersten Lese-, Schreib-, Rechen- und Anschauungsunterricht, Religionsunterricht, Zeichen-, Gesang- und Turnunterricht eingeschlossen. In meiner ersten größeren Arbeit, der »Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts und Kritik der Reformbestrebungen« nahm ich mir dann — 1892 — vor, an der Methodik eines Unterrichtsgegenstandes zu zeigen, daß die physiologische Psychologie für die Pädagogik in hohem Grade fruchtbar ist und daß ihr die volle Aufmerksamkeit zugewendet werden muß.« — 1. Auflage, Vorwort S. IX. — Schon vorher hatte ich aber begonnen, das psychologische Experiment zum ersten Male für die Begründung des Lehrverfahrens eines Unterrichtsgegenstandes, des orthographischen Unterrichts, zu verwerten und brachte die Untersuchung nach mehrfacher Unterbrechung im Jahre 1896 zum Abschlusse. Um gewisse Einwendungen zu widerlegen, suchte ich durch meine Arbeit über die Psychologie der Zahl und den ersten Rechenunterricht an einem weiteren Beispiele nachzuweisen, daß es möglich und notwendig sei, didaktisch-methodische Fragen nach der experimentellen Forschungsmethode zu behandeln. In allen Arbeiten, auch in den 1894 erschienenen Aufsätzen: Physiologische Psychologie und Schulpraxis in der »Deutschen Schulpraxis«, habe ich stets mit Nachdruck die hohe didaktische Bedeutung der vollständig vernachlässigten Bewegungsvorstellungen hervorgehoben.

Der Beifall sowohl als der Widerspruch, die meine Arbeiten fanden, waren es nun, die mich veranlaßten, die Möglichkeit und Notwendigkeit einer experimentellen Didaktik überhaupt theoretisch und praktisch nachzuweisen und die Grundlegung derselben zu beginnen. Ich war mir der großen Schwierigkeit des Unternehmens völlig bewußt. Aber der passive Widerstand, den da und dort meine Bestrebungen fanden, die Art des Widerspruchs, der sich aber verhältnismäßig selten an die Öffentlichkeit wagte, insbesondere aber die sterile dogmatische, spekulative und dialektische Behandlungsweise methodischer Fragen, der ausgebreitete rohe Empirismus und der Wirrwarr der Meinungen, der auf allen Gebieten des Unterrichts sich findet, drängten mich einerseits, die schwierige Arbeit in Angriff zu nehmen. Andererseits war der Beifall, den meine Arbeiten fanden, geeignet, mich zu ermutigen. Die ausführlichen Besprechungen in den bedeutendsten pädagogischen und psychologischen Zeitschriften, in vielen Konferenzen und größeren Lehrerversammlungen besonders in Mittel- und Norddeutschland, die Kontrollversuche und die an die experimentellen Untersuchungen des »Rechtschreib- und Rechenführer« sich anschließende Literatur, Hunderte von Zuschriften aus allen Teilen Deutschlands, aus der Schweiz, aus Österreich und Ungarn, aus Holland, Frankreich und Nordamerika, die Aufnahme meiner Grundanschauungen über das didaktisch-psychologische Experiment in den Bericht des Internationalen Psychologenkongresses vom Jahre 1900, die über die Bedeutung des didaktischen Experiments für den fremdsprachlichen Unterricht in den Bericht des Internationalen Kongresses für den Unterricht in den lebenden Sprachen in Paris — 1900 —, endlich die Anerkennung meiner Bestrebungen durch hervorragende Philosophen, Psychologen und Pädagogen: Riehl, v. Sallwürk, Wundt, Münsterberg, Sully, Forel, Ziehen, Stanley Hall, Natorp — sie alle haben mich ermutigt und immer wieder von neuem angeregt.

Der vorliegende erste, allgemeine Teil der experimentellen Didaktik möchte nun über die Voraussetzungen, das Wesen, die Bedeutung und die Durchführung der experimentellen Forschungsmethode auf dem Gebiete der Didaktik theoretisch und praktisch orientieren, zur praktischen Anwendung derselben aufmuntern und diese erleichtern.

Zu diesem Zwecke bietet er zunächst kinderpsychologische, psychologische und erkenntnistheoretische, ethische, ästhetische und religiöse, pathologische und hygienische Tatsachen und Literaturangaben, soweit sie dem Unterrichte und seiner experimentellen Erforschung zur Zeit als allgemeine Grundlage dienen können. Weitere Ausführungen sollen in der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände folgen. Die Kinderpsychologie, Psychopathologie und viele hygienische Tatsachen mußten um so mehr Berücksichtigung finden, als sie auch von den größten Werken der Didaktik nicht beachtet wurden. Nicht bloß die deutsche, sondern auch die französische, englische und nordamerikanische Literatur mußte zu Rate gezogen werden, um — wohl zum ersten Male — eine innige Verknüpfung der modernen Psychologie mit der Didaktik herbeizuführen und einen fruchtbaren Boden für das didaktische Experiment zu gewinnen. Eine eingehende Behandlung war den motorischen Prozessen und insbesondere den Bewegungsvorstellungen zu widmen, da deren Gebiet in der pädagogischen Literatur und bei den Schulmännern im allgemeinen noch eine terra incognita darstellt und die Bewegungen für die experimentelle Forschungsmethode als Reaktionen von größter Bedeutung sind.

In unmittelbarem Anschluß an die grundlegenden Tatsachen sind die Resultate experimenteller Forschung mitgeteilt, didaktische Probleme gestellt, Mittel und Wege

zur Lösung durch Beobachtung und Experiment angegeben und eine Reihe von didaktischen Beobachtungen und Versuchen nach ihrer Entstehung, Durchführung und praktischen Verwertung als typische Beispiele bis ins einzelne dargestellt. Neu und in der vorliegenden Schrift zum erstenmal veröffentlicht, sind die didaktischen Beobachtungen und Experimente: 1. über die Sprechbewegungsvorstellungen im mündlichen Unterricht, 2. über die Sprechbewegungsvorstellungen im Gesangsunterricht, 3. über die Auffassung von Formen, 4. über die Anschauungs- und Gedächtnistypen, 5. über das psychische Tempo und die psychische Energie im Verlaufe der Tages- und Jahreszeiten.

Zum Schlusse wird das Wesen und die Bedeutung der experimentellen Forschungsmethode, der didaktischen Beobachtung, Umfrage, Statistik und des didaktischen Experiments zur Darstellung gebracht und auf die Notwendigkeit der Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unsern Hochschulen, der Pflege pädagogischer Forschung an den Lehrerseminarien und pädagogischer Institute größerer städtischer Gemeinwesen hingewiesen. Für manchen Leser mag es sich empfehlen, mit den Ausführungen des Schlußkapitels die Lektüre der Schrift zu beginnen.

Unzählbar wie der Sand am Meere sind die didaktischen und methodischen Aufsätze in den pädagogischen Zeitungen und Zeitschriften; ungeheuer groß ist die Zahl der methodischen und didaktischen Broschüren und Bücher. Welch reges didaktisches Interesse tritt da zu Tage! Wieviel Kraft und Zeit wird aufgeboten! — Wie groß ist aber trotz alledem die Zerfahrenheit der Ansichten auf allen Gebieten des Unterrichts in den fundamentalsten Fragen eines jeden Unterrichtsgegenstandes! Die Lehrverfahren stehen oft in offenem Widerspruche und geradezu kläglich ist der eigentliche, nicht durch den Lehrstoff selbst bedingte Fortschritt in Theorie und Praxis. Es gilt daher, die Didaktik vom sterilen Flugsande, gebildet durch rohen Empirismus, blindgläubige Dogmatik, müßige Spekulation, unbefugte Generalisation, rechthaberische Dialektik, auf den fruchtbaren Ackerboden der wissenschaftlichen, experimentellen Forschungsmethode zu verpflanzen, zu gleicher Zeit der überwuchernden Oberflächlichkeit, der kritiklosen Kritik, den spitzfindigen Künsteleien, dem niedrigen Drill ein Ende zu bereiten und die Kräfte für die experimentelle Forschungsmethode, wie sie im Schlußkapitel vorliegender Arbeit dargestellt ist, frei zu machen. Dort ist gezeigt, daß die experimentelle Didaktik in hohem Maße geeignet ist, die pädagogischen Kräfte auf neutralem Gebiete zu sammeln, sie vor Kraft und Zeitverschwendung zu bewahren und eine Organisation und Arbeitsteilung herbeizuführen, die bei dem heutigen Stande der Dinge sicherlich viele Vorteile bieten würde.

Um das Studium des Buches auch dem Seminaristen und angehenden Lehrer zu ermöglichen und ihnen für die unendliche Fülle der Erscheinungen der Unterrichtspraxis zunächst die Augen zu öffnen, um auch für die ersten psychologischen, kinderpsychologischen und didaktischen Beobachtungen und Versuche anzuleiten, habe ich mich einer möglichst einfachen Darstellung befleißigt und stets an konkrete Fälle angeschlossen.

Der zweite, spezielle Teil soll auf experimenteller Grundlage die Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände behandeln und im Verlaufe der nächsten Jahre in einzelnen Abteilungen erscheinen.«

Über welche Frage Dr. Lay sich verbreitet, mag weiterhin das Inhaltsverzeichnis uns sagen: Muskelsinn und Bewegungen im allgemeinen. Ein Blick auf das Problem des Willens und der Tat in der Gegenwart, Entwicklungsgang der Auffassung des Muskelsinns und der Bewegungsvorstellungen, Charakteristik und

physio-psychologische Entstehung der Lage- und Bewegungsvorstellungen, physiopsychologische Entwicklung der Bewegungen im Kindesalter. — Triebbewegungen und Spiele des Kindes. a) Das Experimentieren mit den sensorischen Organen, didaktische Experimente über das Auffassen von Formen; b) Das Experimentieren mit den motorischen Organen, Kampfbetrieb, äußere Nachahmung, innere Nachahmung. — Empfindungs- und Vorstellungsbewegungen, Prinzip der Anschauungen, Ausdrucksbewegungen, Gefühle und Affekte, die Aufmerksamkeit und ihre Bewegungen, Association und Assimilation, Sach- und Sprachunterricht, Anschauungs- und Gedächtnistypen. Beobachtungstatsachen, Ergebnisse aus der experimentellen Untersuchung des Rechtschreibens, Klassenbeobachtungen über den sprechmotorischen Typus, didaktische Experimente über das sprechmotorische Element im Gesangsunterricht, didaktische Experimente über die Anschauungstypen a) im Sprach- und Rechenunterricht, b) im Sachunterricht, Didaktische Bedeutung der Anschauungstypen. — Phantasietätigkeit. Kinderpsychologische Tatsachen, didaktische Experimente über Auffassungstypen. — Denktätigkeit. Analyse und Synthese, Begriffsbildung, Urteilsbildung, Schlußbildung, Kausalität und Finalität, der Erkenntnisprozeß und die sogenannten formalen Stufen. — Suggestion. Das Wesen der Suggestion (auf Grund von Experimenten), Bedeutung der Suggestion, didaktische Verwertung der Suggestion. — Übung und Gedächtnis. Hemmung, Koordination und Übung, das Lernen, das Gewöhnen, Didaktische Übung von Lernen und Gewöhnen, Wiederholung und Übungszuwachs (auf Grund von Experimenten), Vorlage, Wiederholung und Willensimpuls (auf Grund von Experimenten), Einheit und Vielheit: Raum und Zeit, Zahl und Größe (auf Grund von Experimenten), Memorieren, Behalten und Vergessen (auf Grund von Experimenten). — Willenstätigkeit. I. Der Wille als biologische Erscheinung. II. Der Wille als physiologisch-psychologische Erscheinung, Organisation und Funktion, Das Prinzip der Vererbung, Disposition und Anlage, Kritik des sogenannten psychogenetischen Grundgesetzes, das Prinzip der Funktion und Korrelation, der Lehrgang und seine Glieder, das Prinzip der Periodizität, Didaktische Experimente über psychische Energie, psychisches Tempo und ihre Wellenbewegung, die Entwicklungsperioden, das hygienische Prinzip. Stoffwechsel und geistige Leistungsfähigkeit, Prüfungen und Zensuren, Schlaf-, Spiel- und Arbeitszeit, Individualitätenliste. III. Der erkenntnistheoretische und ethische Wille. — Willensbildung. I. Intellektuelle Willensbildung. II. Ethische Willensbildung, Beeinflussung von Gefühlen und Trieben, das »Handeln in Gedanken,« Glaube und Vorbild, eine didaktische Umfrage und Statistik, die Klassengemeinde, Verantwortlichkeit und Strafe, das einheitliche Schulsystem. III. Ästhetische Willensbildung, das Kunstschöne, das Naturschöne, didaktische Verwertung. IV. Religiöse Willensbildung, kinderpsychologische Tatsachen, über das Wesen der Religion, didaktische Folgerungen. — Einheit und Sachlichkeit, Natur- und Kulturgemäßheit des Unterrichts. Die Einheit des Lehrstoffs, die gesetzlichen und normativen Hilfswissenschaften der Pädagogik, Übersicht über den natürlichen Zusammenhang der »Lehrfächer«. Wesen und Bedeutung der experimentellen Didaktik.« —

In einem der nächsten Hefte werden wir prüfen, ob und inwieweit die experimentelle Didaktik Lays einen Fortschritt zum Wohle der Jugend und zur Bereicherung der Pädagogik bedeutet.

## Eingegangene Schriften.

Dr. *A. Wehrhahn*, Stadtschulrat und Königl. Kreisschulinspektor, Das Volksschulwesen der Königlichen Haupt- und Residenzstadt Hannover. Hannover, Verlag der Stadtschulinspektion, 1903. 119 S.

58. Bericht über den Zustand der Taubstummenanstalt in Emden. Emden, Th. Hahns Wwe., 1903.

*Karl Baldrian*, Die Mitwirkung der Ärzte bei der Taubstummenbildung. Separatabdruck aus der Med.-päd. Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde von Gutzmann. 1903. Heft 3/4.

Dr. *A. Baer*, Geh. Med.-Rat, Über jugendliche Mörder und Totschläger. Kriminalanthropologische Beobachtungen. Separatabdr. aus dem Archiv für Kriminalanthropologie. XI. Band. Leipzig, F. C. W. Vogel, 1903.

Über das Lügen der Kinder. Erörterungen aus der pädagogischen Literatur von J. Trüper, Stanley Hall, Sully, Tracy, Jean Paul, Eugen Pappenheim u. a. Zusammengestellt von *Gertrud Pappenheim*. In der Zeitschrift: »Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarklasse.« Herausgegeben vom Deutschen Fröbelverband. 1903. Heft 6.

Verhandlungen der Teilnehmer an der vom 26.—29. Mai 1902 in Düsseldorf stattgehabten Konferenz von Vorstehern an Rettungshäusern, Provinzial-Erziehungs-, Besserungs- und Fürsorgeerziehungs-Anstalten.

Rechenbuch in 4 Heften von *J. Giese*, Hauptlehrer in Magdeburg und *F. Loeper*, Rektor in Barmen. Zu beziehen durch Hauptlehrer Giese-Magdeburg.

Die deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von *Robert Rissmann*. VI. Jahrgang. 1902. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhard.

Evangelisches Schulblatt, begründet von Fr. W. Dörpfeld. Herausgegeben von *D. Horn*, *A. Hollenberg*, Dr. *G. von Rhoden*. 1903. Heft 8. Festnummer zur Einweihung des Dörpfeld-Denkmals in Barmen. Mit drei Abbildungen. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann. Preis 0,50 M.

*Anna Carnap*, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Aus seinem Leben und Wirken. Gütersloh, 2 Aufl. 1903. Verlag von C. Bertelsmann, Gütersloh.

*Fr. Frenzel*, Die Hilfsschule für schwachbegabte Kinder. Hamburg, Leopold Voß. 88 S. Preis 1 M.

*Paul Schwarz*, Rektor, Das erste Schuljahr bei fremdsprachigen Kindern. Lissa i. P., Friedrich Ebbeckes Verlag, 1903. Preis 1,20 M.

*Hermann Heinicke* u. *Richard Bretschneider*, Beiträge zur Alkoholfrage zugleich eine Erläuterung der »Dresdner Bilder gegen den Alkohol«. Mit 6 verkleinerten Abbildungen der farbigen Wandtafeln. 1. u. 2. Tausend. Kommissionsverlag: A. Müller. Dresden, Fröbelhaus, 1903.

Über Begriff und Bedeutung der Demenz. Referat, erstattet der Jahresversammlung des deutschen Vereins für Psychiatrie zu Jena am 21. April 1903. Von Prof. Dr. *F. Tuczek* in Marburg. Separatabdruck aus der »Monatsschrift für Psychiatrie u. Neurologie« von C. Wernicke und Th. Ziehen. Berlin NW. 6, Verlag von S. Karger.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.